



A NATALIDADE COMO HORIZONTE E FINALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE BIRTH AS A GOAL AND PURPOSE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION
EL HORIZONTE COMO NACIMIENTO Y OBJETO DE LA EDUCACIÓN INICIAL

Dilva Bertoldi Benvenuti¹

RESUMO: Em meio a uma época marcada pela colonização do mundo da vida, há uma aposta muito forte na formação, especialmente na educação infantil, em diferentes âmbitos e finalidades. Apoiados em pesquisa bibliográfica e empírica analisamos, a partir de uma escola do oeste catarinense, a relação de proximidade e distanciamento dos pais na educação infantil, perguntado pela finalidade da educação da educação infantil. As reflexões estão baseadas em Giorgio Agamben (2009), Maturana; Verden-Zöllner, (2004); Arendt (2005), entre outros. Do que se conclui que tanto a relação pais e filhos, família e escola, bem como as políticas educacionais precisam ser orientadas pela compreensão da educação infantil enquanto tempo e lugar especial da natalidade, pela educação enquanto natalidade e está enquanto horizonte da ação pedagógica.

Palavras-chave: Educação Infantil; Natalidade; Formação.

ABSTRACT: In the midst of an era marked by the colonization of the world of life, there is a very strong commitment to training, especially in early childhood education, in different areas and purposes. Supported by bibliographical and empirical research, we analyzed, from a school in the west of Santa Catarina, the relationship of proximity and distance of parents in early childhood education, asked about the purpose of early childhood education. The reflections are based on Giorgio Agamben (2009), Maturana; Verden-Zöllner, (2004); Arendt (2005), among others. From which it is concluded that both the relationship between parents and children, family and school, as well as educational policies need to be guided by the understanding of early childhood education as a special time and place of birth, by education as birth and this as a horizon of pedagogical action.

Keywords: Early Childhood Education; Birth; Training.

INTRODUZINDO O DIÁLOGO

Muitos são os desafios de uma escola, no âmbito da educação infantil. A relação entre escola e família é um dos elementos essenciais na educação infantil, como pontuam Paniagua e Palacios (2007, p. 211), quando afirmam que:

[...] em nosso sistema educativo, da educação infantil até o final da obrigatoriedade escolar, as relações família-escola em geral são escassas e frágeis. O fato de que, durante a educação infantil, tais relações sejam mais intensas do que em outras etapas educativas não deve servir como argumento para ignorar essa séria deficiência do sistema e da prática educativa.

¹ Dilva Bertoldi Benvenuti. Doutora em educação nas Ciências Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI-RS), dilva.benvenuti@unoesc.du.br



Muitos são os professores e gestores que sentem e experienciam a relação com os pais de forma complexa e até conflituosa. “As relações entre pais e educadores são muito complexas, carregadas de envolvimento emocional e de expectativas mútuas” (PANIAGUA; PALACIOS, 2007, p. 211). Porém, ao iniciar a vida escolar da criança na creche, é natural que a separação seja dolorosa não apenas para a criança. “Não é estranho ver uma mãe saindo da sala dos bebês com lágrimas nos olhos depois de deixar a criança” (PANIAGUA; PALACIOS, 2007, p. 218), ou no inverso e na sua mutualidade. Isso não deve ser interpretado como falta de confiança nos educadores, mas sim como forma de expressão da dor de uma mãe ao deixar seu filho num processo de redemarcação identitária de pais e filhos.

O presente artigo pergunta pela finalidade da educação e, especificamente, da educação infantil escolarizada em meio à crise de valores e às novas configurações sociais, a partir das compreensões da relação distanciamento e proximidade entre pais e filhos na educação infantil. Dentro deste horizonte, algumas questões emergem: Quais os rumos da educação infantil em meio aos desafios contemporâneos da educação? Qual a compreensão das professoras/auxiliares e gestoras (comunidade escolar) quanto à relação de proximidade e distanciamento entre pais e filhos na educação infantil? Como os pais compreendem esta relação de proximidade e distanciamento para com a formação de seus filhos? Como os pais avaliam sua participação na vida escolar e formação de seus filhos? Que indicativos de ação quanto à relação pais e filhos na educação infantil escolarizada são necessários de acordo com os estudos? Qual a finalidade e horizonte da educação infantil?

As questões aqui colocadas tensionam o significado da educação infantil no sentido de lançar luzes sobre o problema da relação entre pais e filhos na educação infantil como um fenômeno multidimensional, seja no âmbito escolarizado ou familiar, visto que a questão central é a natalidade.

Para tal, parte-se das percepções da comunidade escolar de uma escola do Oeste catarinense, quanto à relação de proximidade e distanciamento dos pais na educação infantil, visto que muitas são as inquietações percebidas diariamente nas escolas – de modo à posteriormente acender a reflexão sobre os fins da educação no horizonte da natalidade. Especialmente, lançar luz às ações pedagógicas, processos de gestão e políticas educacionais.

PERCEPÇÕES DA RELAÇÃO PAIS E FILHOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL ESCOLARIZADA

A amostragem da pesquisa é composta pela equipe gestora, psicóloga e auxiliar de enfermagem, professoras e auxiliares de creche e pais de uma escola de Educação Infantil do oeste catarinense, como base em questionários e sistematizados conforme estas duas categorias. Foram enviados onze questionários para as professoras e dez para as auxiliares de creche, totalizando vinte e um questionários as educadoras, dos quais retornaram dezoito (85,71%) faltando dois questionários das professoras e um questionário de auxiliar de creche. Foram enviados oitenta e oito questionários aos pais, dos quais



retornaram cinquenta e dois questionários (59,09%). Informamos que todos os nomes usados nos relatos de pesquisa são fictícios. Os dados foram sistematizados e analisados articulando as repostas da comunidade escolar e dos pais na complexidade destas relações.

UM ESPELHO DA COMPLEXA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

Os dados aqui elencadas dizem respeito a um estudo de caso e embora reflita uma realidade bem específica de Santa Catarina pode constitui-se num espelho, na média deem que chama a atenção para a complexa relação família e escola, e acima de tudo, à finalidade e horizonte da educação infantil.

Quanto à relação pais e filhos, uma minoria das respostas das professoras e auxiliares de creche, seis questionários (33,33%), percebe como harmônica, carinhosa, que alguns pais até querem ficar mais com os filhos, porém precisam trabalhar, e fazem de tudo para suprir esta falta com eles. Porém, doze respostas (66,67%) das professoras e auxiliares analisam a como sendo o contrário, pois os filhos ficam na creche quando os pais estão trabalhando e até mesmo quando estão de folga; uma metade muito protetora, outra metade “desleixada”, despreocupada, sinalizando pouco interesse pelos pais, no diálogo, carinho e atenção. Indicam o desinteresse dos pais pela vida escolar dos filhos, que é visível a criança que recebe de seus pais, atenção, amor e é estimulada, diferem daquelas que não recebem; a dificuldade dos pais estabelecerem limites e autoridade nessa relação. Vejamos algumas falas: “É bem extrema, metade muito protetora, metade muito “desleixada”, despreocupada” (JOANA, PROFESSORA); “Nos poucos momentos que os pais ficam com os filhos procuram lhes dar tudo, as permitem tudo, acreditando assim suprir a falta nos horários que não estão com seus filhos” (ANA, PROFESSORA). “É percebida de forma afetuosa, porém percebe-se em certos casos a dificuldade de certos pais em estabelecer regras e limites”. (ISABEL, AUXILIAR DE CRECHE). Outra professora indica a relação pais e filhos é cada vez uma relação mais distante, pois “com o trabalho diário dos pais, essa relação vem se tornando cada vez mais distante, pois o curto tempo que os pais têm com seus filhos acaba não sendo bem aproveitado” (MARIA, AUXILIAR DE CRECHE); “Está cada dia mais preocupante, a família está muito ocupada com seus trabalhos e esquece-se de sentar com seus filhos e fazer a lição de casa” (DORA, AUXILIAR DE CRECHE); “Os professores estão exercendo a função de pais em questões de educação/valores, uma vez que em virtude desse distanciamento os pais atribuem cada vez mais funções à escola” (SUZANE, AUXILIAR DE CRECHE); “O distanciamento se percebe na aprendizagem, os filhos em que os pais se dedicam têm mais facilidade em aprender em sala, e são mais participativos” (LARA, PROFESSORA).

As professoras e auxiliares de creche analisam a relação proximidade e distanciamento entre pais e filhos indicando que alguns pais poderiam ficar mais tempo com os filhos, visto compreenderem que estes repassam as suas responsabilidades à escola. A questão é problemática, pois quinze das entrevistadas (83,33% das professoras e auxiliares de creche) veem a escola como depósito de crianças e apenas três respostas (16,77%) indicam o contrário, na medida em que, na escola é trabalhado todo o desenvolvimento da criança com suas necessidades, cuidar e educar andam juntas.



Para as gestoras, psicóloga e auxiliar de enfermagem, a participação dos pais na escola é razoável, visto que existem famílias que participam e aquelas que só vem à escola quando lhes convêm ou sob solicitações. Questionadas sobre distanciamento e proximidade dos pais na educação infantil destacam a existência de dois grupos de pais: os presentes e os ausentes. Este distanciamento, segundo elas, é histórico e vem aumentando com o passar dos tempos como indica a gestora Sofia, uma vez que a mãe trabalha fora de casa e usa este argumento para o não comparecimento na escola. A gestora Marta indica o comprometimento da escola em contatar os pais ao constatado as dificuldades dos filhos. A gestora Ester destaca a importância da presença dos pais no processo educacional escolar e sugere um processo de gestão democrática.

As gestoras também lembram que os pais são modelos para os filhos e que é de extrema importância acompanhá-los no processo de ensino-aprendizagem. Grande parte dos pais colaboram com a escola, porém, ainda existe uma gama de pais que não participa de momentos pedagógicos, por exemplo. Sendo que, alguns só o fazem quando solicitado pelas professoras ou direção.

Quanto à compreensão dos pais sobre relação de proximidade e distanciamento para com os filhos, das 52 respostas obtidas (100%), 7,7% dos pais responderam que o tempo de convívio diário com o filho é de três a quatro horas. Os demais pais (92,3%) indicam ficar mais de quatro horas diárias com o filho. Sobre a forma de convívio com seu filho, os pais relatam que é através de brincadeiras, passeios, nos momentos de banho, refeições, conversas com muito carinho, afeto, amor, alegria, amizade e cuidado nas quais ensinam o certo e errado, mostrando limites. Afirmam ter participação na educação escolar dos filhos. Nas palavras do pai João, a proximidade se dá “nos cuidados diários com a criança e na participação com a educação da mesma”, mas não suficiente como destacam as mães Maria ao dizer que ele, o filho, estuda o dia inteiro na creche, embora brinquem com ele ao final da tarde e fins de semana. Já a mãe Marta, indica que o trabalho a impede de maior atenção aos filhos, embora gostariam de estar mais próximos. Perguntados sobre a qualidade do convívio com seus filhos, quarenta e dois pais consideram ótimo (80,77%) o seu convívio com o filho, nove bom (17,30%) e um regular (1,93%). A grande maioria dos pais considera o convívio com seus filhos ótimo e bom (98,07%), o que torna favorável para o crescimento saudável da criança. Quanto ao papel dos pais na educação dos filhos indicamos em ordem de importância suas respostas: 1º Ser participante na vida de seu filho em todos os momentos – 25 respostas (48,07%); 2º Educador – 12 respostas (23,08%); 3º Orientador – 8 respostas (15,39%); 4º Cuidador – 4 respostas (7,69%); 5º Outros: Incentivador, proporcionando amor e carinho – 3 respostas (5,77%).

Quanto à participação nos momentos pedagógicos, os pais também enumeraram, em ordem crescente de importância, que a forma de participação do processo pedagógico, se efetiva através de: 1º Conversas informais – 30 respostas (57,70%); 2º Momento pedagógico – 12 respostas (23,07%); 3º Reuniões – 5 respostas (9,62%); 4º Situações problemáticas – 3 respostas (5,77%); 5º Eventualmente – 2 respostas (3,84%). Quanto à participação nos momentos pedagógicos, os pais também enumeraram que a forma de participação do processo pedagógico, se efetiva através de 1º Conversas informais – 30 respostas (57,70%); 2º momento pedagógico – 12 respostas (23,07%); 3º Reuniões – 5 respostas (9,62%); 4º Situações problemáticas – 3 respostas (5,77%); 5º Eventualmente –



2 respostas (3,84%). É de grande importância o envolvimento dos pais no processo de ensino aprendizagem dos filhos, ou seja, na educação infantil escolarizada.

Por outro, as falas dos pais indicam suas compreensões do papel dos professores: “O professor está sendo como pai e mães, educando, ensinando, compreendendo” (JOZE); “Fundamental, pois eles repetem em casa atitudes dos professores. Eles se espelham nas professoras” (ISABELA); “Como a segunda mãe deles, onde ensinam ajudando os pais” (MILENE); Indicam que a educação é responsabilidade dos pais, que os professores ajudam. Mas 82,70% dos pais tem indicado que os professores tem se comportado como pai e mãe de seus filhos contra 17,30%, visto que são cuidadores, auxiliam na educação e suprem a carência pela falta dos pais, nutrindo-os de carinho; trocam, alimentam, muitas vezes cuidando até melhor que os pais.

Suas falas refletem compreender a diferença entre os papéis, embora, a figura da professora da educação infantil, às vezes esteja atrelada à figura materna. Indicam que o professor é uma pessoa que prepara o aluno para o futuro, transmite conhecimento aos alunos. Vejamos algumas vozes dos pais: “O professor está sendo como pai e mães, educando, ensinando, compreendendo” (JOZE); “Fundamental, pois eles repetem em casa atitudes dos professores. Eles se espelham nas professoras” (ISABELA); “Como a segunda mãe deles, onde ensinam ajudando os pais (MILENE); “Ótimo. O professor é como o responsável pela criança na escola. Ele sabe como fazer” (JOSÉ); “Sim. Porque são as responsáveis pela educação e pelo cuidado da minha filha no momento em que ela está na escola (TAIZ).

As respostas obtidas dos pais indicam que a escola ainda constitui-se como elemento positivo nos processos educativos dos filhos, bem como dizem confiar nos professores. Nesse sentido, Stoer (2005, p. 36) destaca que “a escola parece ser um elemento de certo modo indispensável para os pais, que encontram nela um tipo de apoio para as suas vidas cotidianas que não descobrem em qualquer outro lugar da comunidade”.

UM BALANÇO

É impactante o fato de 83,33% dos professores e auxiliares de creche ter o sentimento de que os pais percebem a escola de educação infantil como “depósito de crianças” contra 16,73% que compreende como cuidadora e educadora. Por outro, 82,70% dos pais tem dito que os professores tem se comportado como pai e mãe de seus filhos contra 17,30%, visto que são cuidadores e educadores. Embora, em uma realidade específica, os números e simetria das respostas e quantidades de respostas, são muito equivalentes ao revelar a mútua contradição. Ocorre, que ambos os grupos entrevistados se contradizem em vários momentos, o que deixa claro, mais uma vez, a falta de entendimento dos papéis que cada um deve exercer na educação infantil, bem como evidenciam a complexa relação família e escola.

Os termos cuidar e educar, usados por algumas professoras, auxiliares e pais, configuram uma expressão utilizada muitas vezes sem o entendimento real do seu significado. Mas desconhecendo, ou esquecendo-se dos fins e horizontes da educação infantil enquanto natalidade, ambos os grupos parecem desconhecer, ou não levar a sério



que a educação infantil, seja formal ou informal, é uma fase essencial no desenvolvimento das crianças, transcendendo o ato de cuidar e de ensinar, como afirmaram alguns. Este ponto é clarificado pelas leis que regem a educação infantil deixarem claras tais funções, “[...] práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível” (BRASIL, 1999).

Todavia, a relação família e escola é complexa mas, necessária. Uma relação que deveria ser marcada pela proximidade necessária ao estabelecimento de coordenações consensuais de coordenações consensuais (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004). Isso é possível pela revisão do que é educação infantil no seu todo, tendo como horizonte de compreensão a natalidade como condição humana, seja na educação infantil familiar ou escolar. É preciso repensar a sociedade como um todo e nesta o sentido da educação. Assim, se a realidade posta vem mostrar essa fragilidade da família e dos educadores e da escola e da relação entre estas, tem-se uma crise de horizonte.

O indicativo é de que a própria noção de família e de fins da educação são históricos, por isso a crise tanto da família como da educação constitui-se com a crise de um projeto social e indicam para a pergunta pelo sentido da condição humana. Diz respeito a uma crise social, crise que colocam no centro do debate o problema da natalidade, da educação como um todo e, sobretudo da educação infantil.

Nas palavras de Arendt (2005, p. 223) ao dizer que:

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise, mas como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão.

O certo é que vivemos em um contexto que exige novas respostas, na medida em que surgem novas perguntas ou retornam as antigas, tanto dos meios quanto dos fins da educação e da relação entre estes. Situação, que no mínimo exige uma revisão.

De outra forma, como já indicado, estamos no impasse entre passado e futuro, entre tradição e novidade; entre moderno e pós-moderno, entre pais e filhos, entre família e escola, entre professor e aluno. Impasse este que sempre esteve presente em outros encaminhamentos, mais radicalmente hoje, visto que os referenciais, os ideais eleitos outrora, em respostas aos desafios da contingencialidade do mundo e da vida estão em crise diante da multidimensionalidade do humano até então esquecida pela eleição da unilateralidade, seja racional, seja emocional.

EMBATE ENTRE TRADIÇÃO E NOVIDADE: A QUESTÃO DA NATALIDADE E DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Inserido especialmente no contexto de crise de referenciais, do desafio da diversidade e do empobrecimento da experiência, está no centro deste embate o significado da infância e, da educação infantil, embora isto frequentemente passe



despercebido por nós.

O sentimento da infância, de preocupação com as crianças e, criação de formas de regulação da infância e da família são ideias da modernidade. A infância tem uma construção histórica expressão da modernidade, cujas bases e limites são fortemente questionados pelo discurso pós-moderno. Não estamos isentos da construção de novos ideais da representação da criança, enquanto experiência e cultura, enquanto sociedade. O desafio é de olhar a criança desde a alteridade, como um outro ai nascendo, portanto, que precisa de atenção especial, por sua condição de vulnerabilidade, para que como outro ai possas se efetivar.

De acordo com a convicção moderna, a educação “levaria a humanidade de um estágio menos desenvolvido a outro mais desenvolvido”, sendo este processo descrito como “metarrelato ou metanarrativa” (GOERGEN, 2012, p. 152).

Com essa visão, é possível analisar que:

o passado representa um simples prólogo ao presente que, por sua vez, é apenas o caminho para o futuro melhor. O sentido do passado e do presente, portanto, está no futuro, ou seja, o tempo secular está a serviço do tempo sagrado. O sentido do mundo secular se exaure na conquista da eternidade.

O pensamento pós-moderno acaba refletindo uma realidade em torno de uma transformação que necessita ser assumida criticamente pela teoria educacional, e ao mesmo tempo, “refletida na perspectiva de seu significado, presente e futuro, na prática pedagógica” (GOERGEN, 2012, p. 167). É preciso que cada educador construa a sua própria prática para melhor lhe orientar no processo educativo no e como processo histórico nos indicativos de Agamben (2009), questionando, refletindo seu tempo, na medida em que não totalmente tragado pelo tempo: como contemporâneo. Que faça a experiência de si enquanto educador.

Já na contemporaneidade, os valores acabam dependendo do entendimento e busca de consensos dialogicamente alcançados em meio às experiências. Assim, o que é simples de ser diagnosticado, constitui-se num grande desafio porque a educação ainda se encontra nos “ideais das metanarrativas modernas, não apenas no campo epistemológico, mas também moral” (GOERGEN, 2012, p. 166), ou em meio à crise de horizonte. Nesse sentido, o que é bem notável na teoria educacional é que esta ainda está bem distante de ser alcançada pela prática pedagógica, se estas estão numa relação de causa e efeito.

Giorgio Agamben (2009) propõe entendermos o contemporâneo rumo a uma evolução em busca de nos aproximarmos de outro tempo, que está para além do tempo cronológico - o tempo das relações e, da experiência de alteridade. Não apenas do que está por vir, mas sim do presente e de seu retorno incessante, aproximando-se da noção de tempo poético. Assim, a contemporaneidade é uma relação específica em direção ao próprio tempo, que sincronizada com este procura tomar distância deste, com objetivo de poder compreendê-lo. Para tal, é preciso uma relação histórica, com cada tempo da sua produção social e política. Nesse processo, a relação com o passado é necessária, caso contrário, não se entende o presente e a realidade não se abre como horizonte de natalidade.



O passado traz aspectos desconhecidos, sendo fundamental para um esforço intelectual do tempo atual. Aí surge a questão de não apenas entender a contemporaneidade, mas de, na compreensão, ser contemporâneo: àquele que consegue refletir e, tencionar o seu tempo. Segundo a perspectiva de Agamben (2009) a contemporaneidade pode ser vista como relação de distanciamento e proximidade com o próprio tempo, pois os que conseguem se adequar perfeitamente ao seu período histórico, ou apenas resistem não conseguem compreendê-lo e enxergá-lo como possibilidade.

A contemporaneidade não se faz só como presente, também como herança na experiência da natalidade. Assim, Agamben (2009) desenvolveu a sua compreensão filosófica do que significa ser contemporâneo e, de entender o presente, porém sem se desvincular da construção do passado, mas na articulação com o passado, algo na esteira do pensamento de Gadamer (2005) quanto apresenta o necessário diálogo entre tradição e novidade após exaustivo questionamento sobre os impactos e limites da *Aufklärung* e apresentar a ideia de consciência efetual.

Nesse sentido, a perda da tradição, que é entendida como a crise da metafísica, significa, em última instância, perder o fio condutor da tradição e a instituição do puro devir. Ao mesmo tempo, é uma ruptura do presente com o futuro pela destituição das metanarrativas dos fins da educação, ou seja, dos ideais transcendentais, que durante tempos, conferiam compreensão do passado e, do presente, e projeção do futuro. “A perda da tradição deixou a compreensão do passado suspenso” (OLIVEIRA, 2006, p. 2), o que não quer dizer necessariamente a perda do passado, mas a sua negação enquanto consciência inviabiliza a capacidade de decisão ética de “[...] encontrar o que é correto na situação concreta” (GADAMER, 2005, p. 417). Assim, à volta ao passado a partir de vivências recentes, como experiências, esclarece aspectos da tradição, podendo evidenciar filiações, limites, alcances e desafios. Portanto, a questão que se põe é sobre o do sentido humano no entre-meio passado e futuro, como um lugar da ação refletida, o que coloca em revisão a educação infantil como uma orientação do novo nascer da humanidade, da possibilidade da revisão, da criação e, da sua ressignificação.

Assim, o tema da natalidade e da educação infantil estão no centro dos debates e embates entre tradição e novidade. O mercado, através do *marketing* e *design* tem em vista e vem trabalhando muito esses pontos (numa perspectiva perversa) e pouco percebida por nós, na medida em que visa formar novos consumidores valendo-se da sugestibilidade humana da criança. Faz isto, na medida em que toma a criança como uma água canalizável, construível e, formável, para citar, bem antes do behaviorismo, o empirismo inglês de John Locke (LAGO, 2002 e 2011), num processo diretivo indireto. Em *Alguns pensamentos sobre a educação*, Locke (1986, p. 80) os concebe a dor e o prazer como “[...] os ferrões que excitam a ação e como as rédeas que guiam o gênero humano inteiro”, pois “a única coisa que tememos, naturalmente, é a dor ou a privação do prazer” (LOCKE, 1986, p. 161).

Mas o que temos instalado é a pergunta pela natalidade e que perpassa e é perpassada pelo significado do contemporâneo e, a partir deste o significado da educação infantil.



NATALIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL

O conceito de natalidade, segundo Arendt (1990), pode ser definido como a capacidade do homem de instaurar algo inédito no mundo e de se constituir em seu ineditismo intrínseco à condição humana. Nesse sentido, o novo começo inerente ao nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, por ser portador de possibilidades (ARENDR, 2010). Por isso, para Arendt (1990, p. 223) “a essência da educação é a natalidade”.

Educar é acolher as crianças que nasceram para mundo, para si e para os outros. Preparar os pequenos para que no assumam e renovem o lugar que lhes será deixado. Para isso, é de extrema importância para o recém-chegado que familiarizemo-los com o mundo, para que aprendam, apreciem, respeitem e percebam que é possível se empenhar na sua transformação. Ou seja, como novidade do mundo, o mundo precisa vir à consciência e, à compreensão destes. Mostrar o mundo para os novos é tarefa dos mais velhos (ARENDR, 1990) que fazem parte deste mundo e são corresponsáveis por ele. Nesse sentido, os adultos teriam dois tipos de obrigação para com as crianças: uma seria função da família, sendo responsável pelo bem-estar vital de seus filhos. A outra função caberia à escola, que asseguraria o desenvolvimento de qualidades e talentos pessoais numa relação complexa. Os recém-chegados precisam compreender o mundo, como sendo contemporâneos, como também os outrora chegados. Precisam compreender e compreender-se como mundo que munda, processo que também depende deles, mas não somente dos novos. "Por constituírem um *initium*, por serem recém-chegados e iniciadores em virtude do fato de terem nascido, os homens tomam iniciativas, são impelidos a agir" (ARENDR, 1983, p. 190).

Assim, a potencial liberdade do ser humano decorre de sua natalidade. Nesses termos, a educação diz respeito à "nossa atitude face ao fato da natalidade: o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento" (ARENDR, 1990, p. 247). Junto com a educação, ganhamos a responsabilidade com os novos e, dessa forma, podemos contribuir para um futuro promissor e desenvolver o que lhes é dado por nascimento: a liberdade. Para isso organizamos as crianças “com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum” (ARENDR, 1990, p. 247).

Diante do exposto, é possível evidenciar que a natalidade é o ponto onde a educação e a liberdade se encontram, onde tradição e novidade são constituintes e formadores de humanidade. A educação deve assumir a grande responsabilidade de preparar os novos indivíduos para a ação livre no mundo que os espera. É necessária para evitarmos o grande mal, ou seja, a ação impensada, inconsequente, seja de quem está ou de quem chega. Mas a natalidade tem autoimplicado em si como conceito e como processo a autoformação, no horizonte da alteridade, num processo profundo de sentir e sentir-se:

Falando e agindo [, sentimos] intervimos no mundo dos homens, o qual existia antes de termos nascido; e essa intervenção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos o mero fato de termos nascido,



assumindo a responsabilidade por ele (ARENDDT, 1960, p. 165).

De acordo com Arendt (1990, p. 239), "na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele", embora seja o mundo nascendo. A educação como projeto da comunidade é introduzir as crianças em um mundo comum, mas sem a destituí-las de suas capacidades como nascimento. Mas,

se a criança não fosse um recém-chegado nesse mundo humano, porém simplesmente uma criatura viva ainda não concluída, a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento e na prática do viver, que todos os animais assumem em relação a seus filhos (ARENDDT, 1990, p. 235).

Com isso, vemos que não preparamos as crianças somente para satisfação de necessidades e desejos, mas para que consigam recriar o mundo no qual estão inseridas, como acontecimento ético, possível como contemporâneo nos termos de Agamben (2009). A criança, constitui o espírito do contemporâneo, sua possibilidade em essência. Por isso, a educação precisa ser tomada como acontecimento ético/estético. Nesse sentido, é através da convivência familiar e do mundo social, como convivência ética, que a criança precisa conhecer o seu meio, o mundo no qual faz parte, no qual nasceu e do qual é criatura criadora se criando. "Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado" (ARENDDT, 1990, p. 246) que, sem com isso, devendo perder-se nele, num contexto em que o educador não pode prever e controlar o futuro e suas ações. A criança é presença ai, projeto, abertura constituinte de si e do mundo. Isso importa. Por isso, segundo Arendt (1990, p. 239), os pais e os educadores contemporâneos, experientes deste mundo precisam dizer "isso é o nosso mundo" e o que poderia vir. Mas não podem dizer como será este mundo, pois o que está por vir será merecimento dos novos e essa responsabilidade não pode ser antecipada pela educação. Nesse sentido, Arendt (1990) alerta que precisamos tomar cuidado de não impor às crianças aquilo que nós, a geração mais velha, pensamos ser um futuro "promissor" e que também não podemos descuidar do passado, do que fomos e do que somos, deixando as crianças e o mundo à própria sorte.

A educação não pode ser vista como um procedimento que consegue prever o futuro e guiar as crianças com o que julgar adequado, pois é "exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora" (ARENDDT, 1990, p. 243), no sentido de inseri-la no contexto e, na história, de modo que se localize e se efetive entre passado e futuro, sem que a criança, a possibilidade do novo seja negada. Por isso, nas palavras de Arendt (2011, p. 247).

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, como tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse à renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a



oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Mas no que implica a natalidade, esta aposta no diálogo vivo entre tradição e novidade e como é possível sua efetivação no horizonte da alteridade? O primeiro passo é reconhecer a que a criança é si, “[...] um ser humano do hoje que não pode ser limitado ao amanhã, precisa ser compreendida a partir de si mesma e do seu próprio contexto. Representa um sujeito social, que não está passivo em seu processo de socialização, faz história e produz cultura” (LIMA; MOREIRA; LIMA, 2014, p. 100).

A criança da atualidade possui um jeito próprio de ser e de encarar as etapas que surgem na sua vida. São mais libertas em si pela cultura que a antecede, a concebe e a acolhe (uma possibilidade). Cabe ainda lembrar que a criança se desenvolve nas relações sociais, nos encontros e desencontros com outros, com o mundo, como mundo no mundo formando sua identidade. Dependendo enormemente do tipo de relações nas quais nascem, são inseridas e estabelecem, bem como são estabelecidas para com elas, e suas respostas o mundo se efetiva. Portanto, são as interações diárias que estabelecem relações afetivas, padrões de relações que possibilitam a diferença entre simplesmente repetir e puramente criar o futuro.

PROXIMIDADE E DISTANCIAMENTO

A busca pelo significado da relação entre pais e filhos na relação com a educação infantil ainda persiste. Por isso, a fim de gerar indicativos de superação do fundamentalismo do indivíduo proposto pela modernidade figurada no desafio da liquidez das relações, resultado do corte radical do cordão umbilical, entre pais e filhos, entre tradição e novidade, entre ensino e aprendizagem, entre escola e comunidade perguntamos: como estabelecer experiências de reconhecimento, de diálogo? Num primeiro momento, são importantes as relações familiares e escolares.

De acordo com Gelo (2008, p. 1), “a educação é, necessariamente, um empreendimento coletivo” e pode promover encontros alegres e encontros tristes, porém, sempre encontros. Por este motivo, o tema do outro é um dos grandes problemas a ser pensado na educação, no sentido de como nos relacionamos, respondemos e, nos dirigimos ao outro, bem como sua emergência, enquanto tal, nos processos educativos. Identifica dois níveis de atitudes possíveis para com o outro: primeiro, o amor, a linguagem e, o masoquismo; segundo, a indiferença, o desejo, o ódio e, o sadismo.

É possível, então, passar pelo mundo ignorando o outro, sendo indiferente a ele; mas isto é uma espécie de auto-engano, ou aquilo que o próprio Sartre denomina de *má-fé*, pois, no fundo, sabemos que o outro está ali, que o outro nos olha, nos captura, nos objetiva (GALLO, 2008, p. 5).

Todas as atitudes são fracassadas pelo fato de não resolverem o conflito da relação do eu com o outro. Um eu só posso ser idêntico a si quando reconhecido, não capturado



por outro. Não há educação sem o outro. A educação sempre trata do outro. Ocorre com, desde e para o outro, seja como processo diretivo ou não. Depende, portanto, de como se constituem as relações e dos padrões de relações que estamos implicados.

Conforme as palavras de Sartre (*apud* GALLO, 2008, p. 7):

[...] uma educação severa trata a criança como instrumento, pois tenta submetê-la pela força a valores que ela não aceitou; mas uma educação liberal, mesmo utilizando outros procedimentos, também não deixa de fazer uma escolha a priori de princípios e valores, em nome dos quais a criança será tratada. Tratar a criança por persuasão e candura não significa coagi-la menos. Assim, o respeito à liberdade do outro é uma palavra vã: ainda que pudéssemos projetar respeitar esta liberdade, cada atitude que tomássemos com relação ao outro seria uma violação desta liberdade que pretendíamos respeitar. A atitude extrema, que seria a total indiferença frente ao outro, tampouco é uma solução: estamos lá lançados no mundo diante do outro, nosso surgimento é livre limitação de sua liberdade, e nada, sequer o suicídio, pode modificar esta situação originária; quaisquer que sejam os nossos atos, com efeito, cumprimos em um mundo onde já há o outro e onde sou supérfluo com relação ao outro.

Os indicativos de Gallo (2008), são elucidativos dos limites da educação que desconsidera o outro enquanto outro, do eu enquanto eu. Por isso, educar significa lançar convites aos outros. Para educar é preciso ter humildade de mudar seus próprios caminhos por aquilo que também recebe dos outros.

Para Lévinas (1993), o desafio da educação, em um mundo marcado pela primazia do sistêmico, é encontrar uma configuração que possibilite a constituição de um humanismo do outro homem, no sentido deste outro poder ser outro si mesmo. Assim, o desafio imposto pela educação seria o da reconstrução do ser humano, o que somente pode ser feito na medida em que abrir espaço, com a pedagogia ético-crítica, para a transcendência, para a abertura e, para o respeito à alteridade². Isto porque, a “a alteridade é um elemento constitutivo da subjetividade ética” (MIRANDA, 2014, p. 469), na medida em que a presença irredutível do outro inquieta constantemente a autonomia do eu, chamando-o à responsabilidade ética com o que se abre em devir.

De acordo com Alves e Ghiggi (2011), Lévinas pondera que o conhecimento enquanto alteridade implica em um ensinamento, uma linguagem, uma presença do outro um discurso: o outro enquanto outro e a superação da pedagogia do mesmo. Por isso o conhecimento inicia-se com alguém e não ocorre em um mundo abstrato, mas sim, em um mundo onde é necessário fruir – comer, respirar, beber e, socorrer (LEVINAS, 2004), como também como natalidade. Nesse sentido, o esquecimento do outro como fundamento do conhecimento irá implicar na perda da eticidade, representando uma violência, precisamente, àquela ação em que alguém age como se estivesse só. Ainda

² Levinas (1906-1995) ficou conhecido como o pensador da alteridade. A alteridade é o elemento novo que promove uma ruptura epistemológica com o pensamento da tradição filosófica e marca a originalidade de Lévinas como filósofo que pensa o até então impensado.



seguindo as contribuições de Levinas (1988, p. 52-53), pontuamos que:

O conhecimento foi sempre interpretado como uma assimilação. Mesmo as descobertas mais surpreendentes acabam por se absolver, compreendidas, com o que há de ‘prender’ no ‘compreender’. O conhecimento mais audacioso e distante não nos põe em comunhão com o verdadeiramente outro; não substitui a socialidade; é ainda e sempre uma solidão.

Neste sentido, relacionar-se com outro, com o eu face-a-face está na origem de toda relação ética da educação, bem com dos processos de conhecimentos. É nesse sentido que Miranda (2014, p. 472), analisa que,

pensar a educação como acontecimento ético significa fazer da experiência educativa um lugar de exposição, de desprendimento e de conversão da visão objetivadora sobre o outro, o que supõe assumir uma atitude de abertura, de acolhimento e de escuta sensível à palavra que vem do Outro. Esse duplo movimento – o desprendimento de si e o acolhimento do Outro – está na base da relação ética na educação, pois somente uma educação que se constitui pela relação face a face como exposição, escuta e acolhimento à palavra do Outro é capaz de fazer da experiência educativa um acontecimento ético por excelência.

Portanto, a relação, o encontro descrito por Lévinas, é uma relação de “proximidade primordial situada em meio ao processo de familiaridade e estranhamento” (MIRANDA, 2014, p. 473). Assim, a experiência educativa pode ser entendida como relação ética descrita como proximidade, acolhimento e responsabilidade do outro, distanciamento e aproximação, como relação de acolhimento e, de respeito dialógico a redemarcando identidades. Possível, a partir do encontro com a alteridade a educação inaugura o ensinamento ético da responsabilidade do outro (MIRANDA, 2014), na medida em que gera um encontrar-se respeitoso. A proximidade é categoria de relação com o totalmente diverso e a aproximação, uma atitude respeitosa, de cuidado e de reconhecimento da alteridade no outro e em mim. Na sua contrapartida, o distanciamento indica uma diferenciação em acontecimento e a relação entre estas indica o processo de relação no reconhecimento e, no respeito à natalidade.

A FORMAÇÃO NO E PELO RECONHECIMENTO

[...] a possibilidade do um-para-o-outro, um para o outro, que é o acontecimento ético” (LEVINAS, 2004, p. 17). O humano só se oferece a uma relação que não é poder” (LEVINAS, 2004, p. 33).

As citações de Levinas (2004) constituem não só indicativos do reconhecimento da diversidade, mas também da formação na diversidade como experiência de alteridade, nos convocam a pensar a natalidade em sua radicalidade. Por isso, as contribuições de Honneth podem nos indicar um caminho, mesmo que este tenha que ser resignificado sem



o peso da expressão “luta”³.

Em meio à diversidade, como alteridade acontecendo, a ideia do reconhecimento adquire grande importância na contemporaneidade, sobretudo, por elucidar a relação intrínseca e necessária entre a subjetividade e intersubjetividade. Indica que indivíduos e grupos sociais somente podem formar as suas identidades de forma respeitosa e equilibrada quando reconhecerem-se intersubjetivamente enquanto experiência do amar. Por isso, “a existência no amar é a experiência do encontro com a alteridade, assim como a experiência educativa” (MORAZ, p. 51-52), inaugura o ensinamento da responsabilidade ética pelo outro.

Ao fazer a reflexão sobre o reconhecimento Honneth volta-se aos trabalhos da psicologia infantil de Donald Winnicott⁴ para quem, o processo de amadurecimento infantil é concebido como uma tarefa que só por meio da cooperação intersubjetiva entre mãe e filho pode ser solucionada em comum, onde se apresenta em diferentes fases do reconhecimento entre mãe e filho. O ponto de partida é uma fase de simbiose, chamada por Winnicott de “dependência absoluta”, ou seja, a relação entre mãe e filho, estabelecida desde a concepção até o nascimento, este último se efetivando como diferenciação. Essa relação do filho é percebida pela mãe como único ciclo de ação e Winnicott chama isso de “intersubjetividade primária” (SALVADORI, 2003, p. 190). Quando a mãe volta à sua rotina normal, ocorre o distanciamento entre eles, gerando, segundo Winnicott, uma sensação de “dor” e “sofrimento” devido a sua ausência. É a confiança no amor de mãe que vai permitir que a criança fique só, em si, e que aprenda que a mãe é algo do mundo e que não está à sua inteira disposição. Isso vai permitindo que, aos poucos, a criança institua-se como ser, de relação em relação, com intersubjetividade. A segunda fase é chamada de “dependência relativa”. Aqui, a criança desenvolve a sua capacidade de ligação afetiva, ou seja, “reconhece o outro como alguém com direitos próprios, independentes” (SALVADORI, 2003, p. 190). Para alcançar esta interdependência do outro, a criança precisa desenvolver dois mecanismos psíquicos:

A destruição (mordida no corpo da mãe), que consiste em atos que a criança pratica quando descobre a independência da mãe. Os fenômenos e objetos transicionais (travesseiro, brinquedo, dedo polegar), são elos de mediação entre a fase da fusão e a da separação (SALVADORI, 2003, p. 190).

Quando a criança fica sozinha com os objetos transicionais é que consegue alcançar a criatividade. Na análise de Winnicott, segundo Salvadori (2003), o amor é uma forma de reconhecimento e, através dele, pode desenvolver a confiança em si mesma. Mas a capacidade de amar emerge quando a criança reconhece o outro como pessoa

³ De acordo com Salvadori (2003), Honneth, inspirado no conceito do jovem Hegel, busca fundamentar a sua própria versão da teoria crítica. Ele pretende explicar as mudanças sociais por meio da “luta” por reconhecimento e propõe uma concepção normativa de eticidade a partir das diferentes dimensões de reconhecimento.

⁴ Donald Woods Winnicott (1896 – 1971) estudou o bebê e sua mãe como uma “unidade psíquica”, o que lhe permitia observar a sucessão de mães e bebês e obter conhecimento referente à constelação mãe-bebê, e não como dois seres puramente distintos.



interdependente, como acontecimento ético. Assim, o amor que surge do amar é autoconfiança que permite aos indivíduos conservar a identidade, esta indispensável para sua autorrealização e no encontro é o amar.

Como última esfera do reconhecimento, a solidariedade (ou eticidade) remete a aceitação recíproca das qualidades individuais, julgadas a partir dos valores existentes na comunidade. Através desta, gera-se a autoestima, que segundo Calderaro (2006, p. 7) “auto” refere-se a algo de si próprio e a palavra “estima” um sentimento de importância ou valor. Assim, autoestima seria uma avaliação de si, o que resulta na atribuição de um valor ou importância associada a um sentimento aceitação do outro ao mesmo tempo de si. Nas palavras de Salvador (2000, p. 97).

A aceitação e a qualidade do tratamento recebido por parte dos outros significativos do seu meio – pais, irmãos, companheiros, amigos, etc; é determinante na construção do auto-conceito e da auto-estima, juntamente com a história pessoal de sucessos e de fracassos que vão ocorrendo. Neste sentido, elementos como as mensagens que os outros enviam à pessoa sobre as suas execuções e qualidades, as atitudes que adotam em relação a essas, as percepções que transmitem ou as expectativas que depositam, todos fazem parte da teia de representações e de experiências que a pessoa vai internalizando e a partir das quais elabora uma determinada imagem de si mesma e valoriza, de maneira ou de outra, aquela imagem.

Então, tudo engloba o conjunto de valores e crenças, conscientes ou acessíveis à consciência, assim como atitudes e opiniões que o indivíduo tem de si mesmo com o outro, com o mundo e com tudo que a mente pode alcançar. Assim, a passagem destas etapas de reconhecimento acaba explicando a identidade como ser social como processo social.

O desafio posto é que “na sociedade moderna, o indivíduo tem de encontrar reconhecimento tanto como indivíduo autônomo livre quanto como indivíduo, membro de formas de vida culturais específicas” (SALVADORI, 2003, p. 192). E, na medida em que a criança adquire mais autonomia, ficando cada vez menos tempo na presença da mãe, a dependência recíproca começa a se fluidificar. Quando a mãe percebe a autonomia do filho, pode retomar sua rotina, deixando o filho mais “facilmente”. Trata-se da saída da fase dependência absoluta para a fase de dependência relativa para intersubjetividade.

A essa ‘des-adaptação graduada’ da mãe correspondente, pelo lado do bebê, um desenvolvimento intelectual que provoca, juntamente com a ampliação do reflexo condicionado, a capacidade de diferenciar cognitivamente o próprio ego e o ambiente; na idade dos seis meses, ele começa a entender sinais acústicos ou ópticos como índices de futuras satisfações de carências, de sorte que pode suportar progressivamente a ausência da mãe em outros períodos (HONNETH, 2009, p. 167).

No início, todo o processo de desaparego “pode” gerar atos agressivos (mordidas, empurrões, chutes...), dirigidos à mãe pelo filho, já sendo percebida como um ser diferente, mas também como um movimento de autonomia do próprio filho para com a mãe, para com os pais. É importante ressaltar, que a mãe deve responder de forma afetuosa, carinhosa, aos atos “destrutivos-constructivos”. Assim, o filho terá autoconfiança



que lhe carece para suas interações coletivas dentro do processo dialético de reconhecimento, desenvolvendo a consciência de que é amado. Mas, também são de importância os manifestos da mãe, de aprovação ou não para as ações que vão sendo praticadas pelos filhos, no sentido de gerar o igual reconhecimento da diferença no processo de diferenciação. Nesse sentido, Honneth (2009, p. 173), pontua:

Se a mãe soube passar pelo teste de seu filho, tolerando os ataques agressivos sem a vingança de privá-lo do amor, então, da perspectiva dele, ela pertence de agora em diante a um mundo exterior aceito com dor; pela primeira vez, como dito, ela terá de tomar consciência agora de sua dependência em relação à dedicação dela. Se o amor da mãe é duradouro e confiável, a criança é capaz de desenvolver ao mesmo tempo, à sombra de sua confiabilidade intersubjetiva, uma confiança na satisfação social de suas próprias demandas ditadas pela carência; pelas vias psíquicas abertas dessa forma, vai se desdobrando nela, de maneira gradual, uma ‘capacidade de estar só’. Winnicott atribuiu a capacidade da criança estar só, no sentido de que ela começa a descobrir de maneira descontraída ‘sua própria vida pessoal’, à experiência da ‘existência contínua de uma mãe confiável’: só na medida em que ‘há um bom objeto na realidade ‘psíquica do indivíduo’ ele pode se entregar a seus impulsos internos, sem o medo de ser abandonado, buscando entendê-los de um modo criativo.

Por outro lado, também a relação intersubjetiva ou de reconhecimento em relação ao pai, é de grande importância no processo de formação quanto a importância da mãe, mas num processo inicial diferente⁵. Assim, se a relação inicial, mais preponderante, da mãe para com o filho seria de distanciamento na proximidade, ou seja, de diferenciação, visto a simbiose inicial evidenciada por Winnicott, a relação originária de pai e filho, seria de proximidade no distanciamento, ou seja, uma relação de aproximação, do outro que chega. Embora, mãe e pai possam conceber às suas maneiras específicas, ambos os processos, podem constituir-se como acontecimentos éticos ou não.

Sintetizando as formas de reconhecimento segundo Honneth (2009), o amor permite ao indivíduo uma confiança em si mesmo como amar. Já na esfera jurídica, a pessoa individual é reconhecida como autônoma e moralmente imputável, desenvolvendo autor-respeito. Na esfera da solidariedade, o indivíduo é reconhecido como digno de estima social. Dessa forma, fica claro que é em resistência às formas de não reconhecimento que se iniciam os conflitos sociais para Honneth (2009). Também, enquanto outro, a criança vai se constituindo outro e reconhecendo o outro nas experiências de alteridade. Aí reside a natalidade.

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO NATALIDADE

“Não dá para terceirizarmos a educação de nossos filhos, então é importante que estejamos presentes o maior tempo possível em suas vidas” (MORO, 2010, p. 9), mas de

⁵ Para outro momento, seria importante um estudo específico sobre a presença do pai na formação da personalidade da criança, visto as configurações familiares atuais.



forma coordenada, na apresentação ao mundo, ao outro que vem. Uma relação na diversidade como nascimento e autoformação da alteridade no reconhecimento autoformativo do outro enquanto diferenciado de mim, enquanto pai, enquanto mãe, enquanto outro, que, no nascer do outro, meu eu também pode se resignificar, se constitui enquanto natalidade. Por isso, a natalidade é um processo igualmente importante para os pais que precisam, como pais, ir gerando ações de reconhecimentos mútuos, se reeducando com o outro ser nascendo, como natalidade.

A natalidade não é apenas um fato da criança que chega ao mundo, é um fato familiar, escolar e social. Um processo delicado e complexo que exige que se efetive como projeção, como acontecimento capaz de promover o humano enquanto historicidade e enquanto temporalidade, enquanto acontecimento ético. Um processo que exige reconhecimento na diferenciação e diferenciação no reconhecimento, capaz de gerar singularidade enquanto horizonte comum. Um processo que se efetiva no espírito do ser contemporâneo, ou seja, capaz de reprojeção e de resignificações das ações consensuais de ações consensuais.

O processo educativo infantil não pode ser deixado sem rumos, mas sim efetivado numa relação de proximidade e distanciamento no reconhecimento da diversidade, do outro que nasce. Portanto, a ideia do reconhecimento tem grande importância na contemporaneidade, uma vez que só será possível construir uma relação positiva do indivíduo na medida em que ele puder ser reconhecido intersubjetivamente como outro ai, no amar. É nesse sentido, que fica claro que, se houver radical ruptura entre pais e filhos, ou negação da emergência de singularidades dos filhos, julga-se que os impactos da proximidade e distanciamento entre pais podem ser negativo, visto poderem inviabilizar a formação de subjetividades capazes de acontecimentos éticos.

Assim, se a criança - a natalidade - traz o desafio do outro nascendo, portanto, o desafio da formação para a autoformação, como o mundo também o desafia, o processo educativo infantil, especialmente, não pode ser puramente guiado e nem deixado solto à própria sorte. E, se a educação se efetiva como autoformação no horizonte do reconhecimento nas relações, é preciso promover encontros, relações éticas, visto o processo de gestação do outro, enquanto outro e de si, ser um processo marcado tanto pela proximidade e como distanciamento, numa relação de mútuo reconhecimento.

Tudo isso nos impele a afirmar que o tempo da educação infantil é um outro tempo, o tempo do cuidado com o outro ser nascendo, sendo gestado, formado e, se autoformando. Do cuidado com as formas de relação. Cuidado esse que não só dos pais, mas também da escola e dos responsáveis pela educação infantil escolar, que deve configurar como horizonte dos processos de gestão e políticas educacionais. Por isso, o tempo e horizonte da educação infantil é, especialmente, o tempo e horizonte da natalidade, algo que, com o passar do tempo esquecemos em nós, mas que é retomado pela proposição de contemporâneo apresentado por Agamben (2009), como o tempo do amar.

Por fim, a educação deixa de fazer sentido se perder o horizonte da natalidade enquanto acontecimento ético.



REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.
- ALVES, Marcos Alexandre; GHIGGI, Gomercindo. Levinas e a educação: da pedagogia do mesmo à pedagogia da alteridade. **Revista Sul-Americana de filosofia e Educação**, n. 15, 2011.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- FREITAS, João Loyola de. A crise na educação moderna segundo Hannah Arendt. **Revista de Filosofia**, Bahia, v. 2, n. 2, dez/2010.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. [Anais] do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.
- GOERGEM, Pedro. O embate modernidade/pós-modernidade e seus impactos sobre a teoria e a prática educacionais. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 28, maio/ago. 2012.
- GOERGEM, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores associado, 2001.
- HONNETH, Alex. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. 2 ed. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- LAGO, Clenio. **Locke e a educação**. Chapecó: Árgos, 2002.
- LAGO, Clenio. A atualidade da educação na perspectiva de John Locke. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, ano 16, n. 156, 2011.
- LEVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito**. Lisboa: Ed.70. Papyrus, 1988.
- LEVINAS, Emmanuel. **I ensaio sobre a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- LIMA, José Milton de; MOREIRA, Tony Aparecido; LIMA, Márcia Regina Canhoto de. A sociologia da infância e a educação: o outro olhar para as crianças e suas culturas. **Revista Contrapontos – Eletrônica**, v.14, n. 1., 2014.



LOCKE, John. **Pensamientos sobre la educación**. Madrid: Akal, 1986.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia, tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MIRANDA, José Valdinei Albuquerque de. Levinas e a reconstrução da subjetividade ética: aproximações com o campo da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 57, 2014.

OLIVEIRA, Danilson Schaeffer. Hannah Arendt: A origem da noção de autoridade. **Revista Ética & Filosofia Política**, v. 9, n. 1, 2006.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. **Educação infantil**: resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Ed. Artmed., 2007.

SALVADOR, César Coll. *et. al.* **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SALVADORI, Mateus. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.