

A EDUCAÇÃO QUE VEM

Jackson Luiz Nunes Bentes¹

Resumo

O texto almeja uma reflexão crítica sobre a Pedagogia da Infância, iniciando com o olhar histórico de Ariès, que mostra o surgimento da criança. Iluminado pelas ideias de Giorgio Agamben e Walter Benjamin, aqui se problematizará sobre o papel da infância na formação humana, zelando por um agir ético, o que somente é aprendido na comunidade que vem. Nessa comunidade, se articulam, como pressupostos, os espaços, as maneiras e o sentido da experiência do tempo presente, subsumidas por um sujeito ético e politicamente condizente. A partir de uma série de premissas e não de conclusões, esse agir deve orientar educador e educando a buscarem *a comunidade que vem*, não como possibilidade, mas como realidade. Para tal intento, é necessário que educando e educador cultivem uma “singularidade” para uma real manifestação do ser humano. Desse modo, uma pedagogia da infância deve conduzir o *enfante* ao resgate da dimensão ética e política, ajudando-o a quebrar as armadilhas da prática que não cotizam no processo educativo. A boa educação promove a singularidade.

Palavras-chave

Ética e política. Infância. Contemporâneo. Singular.

¹ Mestre em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura, pela Universidade Mackenzie – SP. Contato: <jk.luis@hotmail.com>.



Abstract

The text aims at a critical reflection on the pedagogy of childhood, Ariès starting with the look of the history to the existence of the child. Enlightened by the ideas of Giorgio Agamben and Walter Benjamin, here is a discussion of the role of childhood in human development by ensuring an act in the ethics which is learned only in the community to come. In this community is articulated as assumptions, the spaces, the ways and meaning of the experience of present time, subsumed by an ethical subject and politically consistent. From a series of assumptions rather than conclusions, this act should guide teacher and student to seek the community that comes not as a possibility, but as reality. For this purpose, it is necessary for the student and the teacher to cultivate a “singularity” to an actual manifestation of the human. Thus pedagogy of childhood should lead the enfant to the recovery of ethics and politics, helping to break the pitfalls of the practice which are not traded on the educational process. Good education promotes the singularity.

Keywords

Ethics and politics; Childhood; Contemporary; Singular.

INTRODUÇÃO

Esta reflexão é proposta ao interlocutor para ser lida como *cera perdida*, ou seja, considerar a obra escrita como prolegômenos de um texto que está por vir. O título baseia-se na obra de Agamben (a comunidade que vem)², uma comunidade não pressuposta, sem presente nem presença, considerada na sua vinda.

² Nessa obra, o filósofo Giorgio Agamben propõe que se articule o lugar, os modos e o sentido da experiência do presente numa forma de comunidade que subsuma uma ética e política a altura de nosso tempo. Agamben é graduado em Direito, especialista na verve política de Simone Weil, ex-pupilo de Martin Heidegger. Nasceu em Roma, em 1942. É editor da obra do filósofo alemão Walter Benjamin. Atualmente, é professor de Estética e Filosofia Teorética na Università IUAV, em Veneza. Com obras sobre filosofia, literatura, poesia e o comportamento político do Homem contemporâneo. Possui livros traduzidos no Brasil, porém, pouco conhecido.



Seguindo esse fio condutor da Comunidade que vem, pretende-se uma crítica à Pedagogia da Infância, isto é, ao modo de condução da criança, a fim de que subsuma um agir ético e político ao articular o espaço, a maneira e a experiência do *enfant*.

A discussão sobre essa Pedagogia abriga questões pertinentes para uma abordagem contemporânea, porque não é suficiente criar um espaço de remodelação da humanidade sem uma reflexão profunda. Na primeira parte do texto, recorre-se ao olhar de Ariès sobre a criança, destacando-se alguns acontecimentos históricos. No segundo ponto, amparado no pensamento de Agamben, coloca-se em pauta a inquietação típica da contemporaneidade: qual o lugar para se interrogar sobre o alcance da ética pelo ser humano? E por último, mas nem por isso menos importante, aborda-se a manifestação do verdadeiro e do falso ao longo da tradição, afirmando a manifestação da “verdade” como não excludente do “falso”. Ignorar insanamente o mal deixa a ilusão de levá-lo para um lugar remoto. Mas é só ilusão, a lógica a ser ensinada deve ser outra.

A problemática sobre a Pedagogia da Infância na formação humana exige seriedade e empenho educativo por uma Pedagogia que conduza o *enfant* (criança)³ ao resgate da dimensão ética e política, reivindicando por singularidade, quebrando as armadilhas da prática que não cotizam no processo educativo.

Os discursos educativos na contemporaneidade que qualificam a natureza infantil desde Rousseau (2004) com as “disposições primitivas”, com os “germes da humanidade” em Kant (2003), a educação burguesa e suas práticas, apontadas por Benjamin (1994) e outros discursos, não são suficientes para encerrar a questão.

Por outro lado, seria avesso pensar uma Pedagogia da Infância que não fosse a partir – e com – da(a) criança, correndo o risco de submetê-la a um ca-

³ ARIÈS, 1975, p. 36, na obra o autor designa a criança, usando o termo em latim *enfant*, que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes ordenados nem firmes, como dizem Isidoro e Constantino.



minho no qual se descubra sozinha. Mas nesse percurso quem é o responsável de zelar por um correto agir no “aqui e agora”?

A HISTÓRIA DA CRIANÇA E O SURGIMENTO DA ESPERANÇA

*O tempo é uma criança, criando, jogando, o jogo de pedras.
(Heráclito).*

Ao refletir sobre a Pedagogia da infância, rememoram-se acontecimentos marcantes no decorrer da história do nascimento da “frágil infância”. Fatos desse percurso mostram o quanto, nos séculos XVI e XVII, tornaram-se breves o surgimento e a vivência da criança na família e na sociedade.

O estudo realizado por Philippe Ariès, em *História Social da Criança e da Família*, auxilia na abordagem da questão posta, sobre a formação desse “pequeno homem”.

Ariès (1975, p. 32) evidencia acontecimentos nos quais as “pessoas sentiam a necessidade de dar à vida familiar uma história, datando-a”. No decorrer desses períodos, a família, dos moldes de hoje, “começou a se organizar em torno da criança”, como que lançando suas esperanças sobre esse *enfant*, responsabilizando-o de demarcar um novo lugar na história.

Essa esperança, no entanto, deve personificar-se em uma preocupação política e ética, como proporá Agamben no ponto seguinte, distinta da demarcação cronológica dada a fatos, ou acontecimentos da idade média.

As teses de Ariès (1975, p. 11) consistem na interpretação da sociedade tradicional, primeiramente mostrando o quanto ela via mal a criança. E no segundo momento, o autor “mostra o novo lugar assumido pela criança e a família em nossas sociedades industriais”.

Terminologias como as “idades da vida” (infância, adolescência, juventude e velhice) designam sentimentos abstratos e caricaturas da sociedade da época,



revelando seus antagonismos que iam do natural ao sobrenatural, das ciências às crenças populares, uma ciência tanto física quanto teológica, como descrito:

O conhecimento da natureza limitava-se então ao estudo das relações que comandam os fenômenos através de uma mesma causalidade – um conhecimento que prevê, mas não modifica. Não há meio de fugir a essa causalidade, exceto através da magia ou do milagre (ARIÈS, 1975, p. 34-35).

A miscelânea de conhecimentos científicos e de crenças no século XVIII explica porque o *enfant* era anônimo. Tais incompatibilidades foram responsáveis pela falta de registros mais precisos e, conseqüentemente, pela desatenção à infância⁴. Mesmo nos colégios, ele recebia tratamento inadequado à idade,

Assim, em 1945 o diretor de um colégio, de um estabelecimento de educação, chamado Baduel, escrevia aos pais de um de seus jovens alunos, a propósito de seu enxoval e de seu séquito: No que concerne ao seu serviço pessoal, basta um petitgarçon (ARIÈS, 1975, p. 43).

Qualquer coisa serviria à criança, e a aprendizagem nesse período se dava quando ela ajudava ao adulto nas tarefas de casa, o que já a preparava para a vida social. Remodelando a humanidade, através da criança, como se apontará posteriormente através das ideias de Benjamin.

Nas escolas, os alunos eram organizados em *petits, moyens e grands* (pequenos, médios e grandes), os maiores cuidavam dos menores, chamados de “pequenas almas” ou “pequenos anjos”. A criança moderna, tal qual entendemos hoje, surge em *pari passu* a criança representada na religião e na arte do século XIII, com destaque a três ícones peculiares:

Surgiu o anjo, representado por um rapaz muito jovem, de um adolescente: um clergeon, como diz P. do Colombier. Mas qual era a idade do ‘pequeno clérigo’? Era a idade das crianças mais ou menos grande, que era educadas para ajudar à missa, e que eram destinadas às ordens, espécie de seminaristas [...].

⁴ Conhecia-se apenas a palavra *enfant* (criança). *Enfant* é também um termo de amizade utilizado para saudar ou agradar a alguém [...] (ARIÈS, 1975, p. 41/43).



O segundo tipo de criança seria modelo e ancestral de todas as crianças da história da arte: o menino Jesus, ou Nossa Senhora menina, pois a infância aqui se ligava ao mistério da maternidade da Virgem e ao culto de Maria. No início, Jesus era, como as outras crianças, uma redução do adulto: um pequeno Deus-padre majestoso, apresentado pela Theotókos. [...]

Um terceiro tipo de criança apareceu na fase gótica: a criança nua. O menino Jesus quase nunca era apresentado despido. [...] e a seguir com maior frequência, a infância religiosa deixou de se limitar a infância de Jesus (ARIÈS, 1975, p. 52-54).

Essa iconografia religiosa da infância tem grande importância na história, pois a partir dela surge outra, a iconografia leiga, nos séculos XV e XVI. E com ela o avanço, ainda que modesto, da consciência coletiva desse sentimento da infância, retira a criança da obscuridade. Como retrata o autor:

O gosto novo pelo retrato indicava que as crianças começavam a sair do anonimato em que sua pouca possibilidade de sobreviver as mantinha. É notável, de fato, que nessa época de desperdício demográfico se tenha sentido o desejo de fixar os traços de uma criança que continuaria a viver ou de uma criança morta, a fim de conservar sua lembrança (ARIÈS, 1975, p. 58).

As pessoas da época começam a cultivar novos hábitos, que já assinalam um novo sentimento da família moderna, revelados nos retratos de seus filhos, no oferecimento de vitrais às igrejas. Ariès apresenta, ainda, outras contribuições embrionárias à infância, como o gosto pelo *putto* (a criança nua), a “criança representada sozinha”, como a “grande novidade do século XVII”, além da diminuição da mortalidade pela vacinação das crianças (ARIÈS, 1975, p. 62).

Ariès (1975, p. 73) mostra que o hábito da vestimenta também ajuda a compreender essa representação de um “vestuário reservado à infância”. Nos colégios, onde os “semi-internos usavam o vestido por cima das calças justas até os joelhos”, incute-se novo hábito e nova forma de ver a criança.

No século XV e, sobretudo, no XVI, os colégios se tornam instrumentos de ensino, onde a regra de disciplina completava o ensino e a vigilância e enqua-



dramento da juventude. Era conveniente impor às crianças uma disciplina estrita (ARIÈS, 1975, p. 171).

[...] a disciplina tradicional dos colégios, modificada porém num sentido mais autoritário e mais hierárquico. O colégio tornou-se então um instrumento para a educação da infância e da juventude em geral. [...] Existia, portanto, uma relação despercebida entre a estruturação das classes e as idades, despercebida porque estranha a hábitos comuns (ARIÈS, 1975, p. 170 a 173).

As instituições escolares, surgidas no fim da Idade Média, contribuíram para o prolongamento da infância, com práticas educativas sustentadas por legistas, padres e moralistas, que vieram como arautos da educação. A escola, no entanto, não tinha como objetivo essencial a educação da infância, e a sua organização em etapas só efetivou-se posteriormente.

A infância não foi prolongada além dos anos em que o garotinho ainda andava com o auxílio de “guias” ou falava seu “jargão”, quando uma etapa intermediária, antes rara e daí em diante cada vez mais comum, foi introduzida entre a época da túnica com gola e a época do adulto reconhecido: a etapa da escola, do colégio (ARIÈS, 1975, p. 187).

O *écolier*, ou seja, o escolar simbolizava um período de infância longo, fazendo com que a escola cumprisse essa função demográfica, muito mais que a formação social e moral, revelando a indiferença da escola pela formação infantil. Não obstante a existência dos atos de precocidade, “[...] a partir dos 10 anos, as meninas já eram mulherzinhas como essa mesma Anne Arnauld, uma precocidade explicada por uma educação que treinava as meninas para que se comportassem desde muito cedo como adultas” (ARIÈS, 1975, p. 187).

E somente após muito tempo apareceu uma instituição apropriada às crianças. E nessas instituições se impunha às famílias e à criança o respeito como fruto de uma vigilância disciplinar.

A escolaridade se tornaria sem dúvida uma questão de crianças e jovens – ou seja, não se estenderia mais, como na idade Média ou no Renascimento, às idades da



maturidade – mas seria uma escolaridade relativamente longa (menos longa, entretanto, do que da Idade Média). [...] Assim, a infância era prolongada até quase toda a duração do ciclo escolar (ARIEËS, 1975, p. 191).

Então, finalmente pôde-se falar de um “sentimento moderno da infância” - anunciado através da pintura e da religião - que marca o surgimento da criança e, inevitavelmente, implica pensar uma pedagogia da infância na formação humana. Eis a criação da imagem infantil! Mas, para parafrasear Ariès, o dossiê sobre o surgimento da infância está longe de ser fechado.

ÉTICA: A QUEM SE ENSINA? E QUEM APRENDE?

Os primeiros responsáveis pela educação do *enfante* (Pais? Professores? Sociedade?) deveriam também lhes ensinar o modo próprio à ação, segundo sua razão, isto é, impregnar-lhes a maneira correta de agir. Mas quem pode inculcar ao outro uma ética? E o seu início e fim, onde está demarcado?

Agamben (2002) analisa o conceito de *ethos* (ética) como o ser que é gerado pela própria maneira que deve ser ensinada como um hábito e propõe conduzir a pessoa a um livre uso de si. Nesse sentido, interliga o conceito à prática educativa.

Ser gerado pela própria maneira de ser é, de facto, a própria definição do hábito (esta é a segunda natureza da qual falavam os gregos – grifo nosso -): ética é a maneira que não nos acontece nem nos funda, mas nos gera (AGAMBEN, 2002, p. 30).

Ao resgatar o conceito [ética] como pensado pelos gregos, considerando essa maneira que nos gera, o autor nos arremessa a buscar a *maneira emergente*⁵ da *singularidade* em prol da ética livre do desejo de propriedade privada sobre o educando.

Na contemporaneidade, deve-se privilegiar essa *maneira emergente* nas relações, para todas as idades da vida, (infância, adolescência, juventude e velhice), a

⁵ *Manere* indica o ser na sua emergência, segundo o autor.



fim de constituir uma sociedade capaz de educar mais humanamente. As relações de ensino-aprendizagem deveriam gerar um *acontecimento originário*⁶ detentor da possibilidade dos acontecimentos nessa direção, isto é, tornar as relações do ser humano sua busca existencial um *ethos*.

Agamben (2009, p. 63-64) designa contemporâneo apenas quem não se deixa cegar pelas luzes do século e consegue entrever nessas a parte da sombra, a sua íntima obscuridade, torna-se suporte para a reflexão/ação educativa, mas uma reflexão política e ética.

Ao anuir com Agamben, resta ao educador contemporâneo a imprescindível tarefa de manter o olhar fixo no seu tempo, e sua pedagogia, que inclua o fazer a *experiência ética*. Para tal empreitada, considera as variantes do processo, mas tem em mente o que chamamos de um “programa de remodelação”⁷, onde se subsuma a formação ética e política.

Benjamin (1992) mostra em seus escritos, sobre o *brinquedo* e o *jogo*, como “o adulto pretendia formar as crianças de acordo com seu ideal de pedagogo”, acreditando, assim, remodelar a sociedade. O mesmo autor afirma que

[...] era na pedagogia que os filantropos punham a prova de seu grande programa de remodelação da humanidade. A educação da criança deve ter prudência, pois, tal e qual os adultos, a criança aceita perfeitamente coisa séria (BENJAMIN, 1994, p. 236).

A advertência de Benjamin [ajuda-nos a pensar que um programa de remodelação] exige do educador explicações que sejam “claras e inteligíveis, mas não explicações infantis”, supostamente adequadas às crianças.

⁶ Ver AGAMBEN, 2008, p. 139. Ao referir-se à Voz como dimensão ética originária, afirma que a “Voz não quer nenhuma proposição e nenhum acontecimento; quer a linguagem seja, quer que o acontecimento originário, que contém a possibilidade de todo acontecimento”.

⁷ Consideramos como “programa de Remodelação” uma prerrogativa *das relações*, constituindo uma sociedade “emancipada” em seus relacionamentos.



Para Benjamin (1994), o uso da “mediação ilegítima das suas próprias preocupações e das modas predominantes,” como faziam os escritores da época, começando a educar com admoestações problemáticas que não atendiam as exigências.

A criança exige dos adultos explicações claras e inteligíveis, mas não explicações infantis, e muito menos as que os adultos concebem como tais. [...] em seu preconceito eles não vêem que a terra está cheia de substâncias puras e infalsificáveis, capazes de despertar a atenção infantil (BENJAMIN, 1994, p. 236-237).

Seguindo as indicações benjaminianas, Agamben (1993) diz que o homem não é essência e nem terá de realizar nenhuma essência e atenta para a razão da existência da ética, isto é, o bem agir. Pois, designar o homem a ser esta ou aquela *substância* é impedi-lo de fazer a experiência ética, destinando-o a uma obrigação.

Então, educar implica a *permissão* para que a criança faça a *experiência ética*, ser ela própria, como uma aposta em alguém que tem capacidade para tal. Na contemporaneidade, não é mais possível uma educação que designa a criança a ser esta “substância”, a atingir um dever.

O que possibilita a experiência ética? Não significa jogar a criança ao nada e deixar que ela decida “ser ou não ser à sua vontade”. Vale a afirmação de Heidegger⁸: o homem tem de ser “o simples fato da sua própria existência como possibilidade ou potência” (AGAMBEN, 1993, p. 38).

Privar da possibilidade de potência, ou seja, NÃO-permitir⁹ implica na consciência da criança o sentimento da *falta*, levando-a a sentir-se incapaz de assumir seu processo de formação. Desse modo, a criança estará sempre se cobrando por algo que nunca foi ou teve, a *falta*.

O homem sendo potência de ser e de não ser, está desde sempre em dívida, tem desde logo uma má consciência antes de ter cometido algum ato possível de culpa.

⁸ Ver NAVES, Gilvane Silva, 2009.

⁹ Este conceito alude à permissão para que a criança faça a *experiência ética*, livre de *culpa*, como um ato educativo de sucesso.



Este é o único conteúdo da antiga doutrina teológica sobre o pecado original. A moral, pelo contrário, interpreta esta doutrina na sua referência a um acto possível de culpa que o homem teria cometido e, deste modo inibe sua potência, virando-a para o passado (AGAMBEN, 1993, p. 39).

A *má consciência* é herança do sentimento de *culpa* que o homem carrega desde sempre consigo, uma herança judaico-cristã¹⁰, que o impede de existir como potência e, conseqüentemente, o impulsiona a olhar para trás sem vislumbrar possibilidades de novas aprendizagens.

O sentimento de culpa também impede a criança de aprender a educar-se sem culpa, fomentando o mito do eterno retorno¹¹. Quando ela é impedida de voltar-se para frente, há perspectivas de superação da culpa, de superação de suas falhas.

Na perspectiva de uma nova proposta educativa em que a criança seja ensinada a olhar para frente, sem atos penitenciais, ela deve apropriar-se, e *existir* como *potência*. Sem submeter-se a essa condição de arrependimentos do que lhe *falta*,

Por isso, na ética não há lugar para arrependimento, por isso a única experiência ética (que, como tal, não pode ser nem uma tarefa nem uma decisão subjetiva) é ser (sua própria) potência, existir a (sua própria) possibilidade: e expor em cada forma a própria amorfia e em cada acto a própria inactualidade (AGAMBEN, 1993, p. 39).

A culpa herdada nos ensinamentos, ao decorrer da história, implica na educação repassada adiante. A tarefa de ensinar um modo próprio de agir exige entendimento de que essa empreitada se realiza em função de conduzir a pessoa a um livre uso de si, revelando o que Agamben chamou de “essência escondida”¹².

¹⁰ Sobre essa questão, ver o texto de CHAES, Ernani. Escovar o judaísmo a contrapelo. Walter Benjamin e a questão da identidade.

¹¹ Ver Miceia Eliade. O mito do eterno retorno.

¹² Termo usado por Agamben para designar o ser que não permanece na sua própria condição, enquanto tal, que não se *presupõe* a si como uma essência escondida, que o acaso e o destino condenariam depois ao suplício das qualificações, mas que se expõe nelas, sem resíduo o seu assim – um tal ser não é acidental nem necessário, mas, é digamos assim, continuamente gerado pela própria maneira (AGAMBEN, 1993, p. 29).



Desse modo, o educador contemporâneo assume, inevitavelmente, duas tarefas: educar para uma experiência ética, privilegiando a potência do *enfante*; e, ao mesmo tempo, não deixar-se “cegar pelas luzes do século”.

O *enfante* deve fazer preponderar a tarefa de uma experiência ética como passo decisivo e confiante para seguir aprendendo olhar à frente. O que parece simples teoricamente, no entanto, sabe-se que implica na *falta*, conduzindo o *enfante* a sentir-se em dívida consigo mesmo.

Essa *falta* ou dívida não deve levar o educador a considerar que sua tarefa seja de imposição ética ao *enfante*, ou de demarcar o seu início, pois o “bom educador” deve saber que a “ética só começa no lugar preciso em que o bem se revela como apreensão do mal e em que o autêntico e o próprio revelam ter o inautêntico e o impróprio como conteúdos exclusivos” (AGAMBEN, 1993, p. 18).

É preciso educar sem medo da *singularidade*, talvez educar brincando como a criança.

O QUE ENSINAR: A VERDADE QUE MANIFESTA O FALSO

Veritas patefacit se ipsam et falsum. (A verdade se revela e revela o falso – AGAMBEN, 1993).

A comunidade que vem é formada por singularidades e não por identidades. Nessa comunidade, o que deve ensinar o educador contemporâneo? A verdade que manifesta o falso? É bem verdade que o educador tende a proferir os ensinamentos que ele prefere. Pois, o ato educativo está interligado à preferência da pedagogia que melhor apraz aos ensinamentos do educador, isto é, a suas concepções.

A educação deve ser conduzida como um ato gratuito, sem pretensões de saber o que é melhor ao aprendiz ou qual a maneira correta de ensinar a vivência da ética. O incontestado, no dizer de Agamben (1993), é que a “verdade não pode



manifestar-se a si própria sem manifestar o falso”. E nesse sentido, não se pode pensar na verdade separada do falso ou expulsá-lo a outro lugar, ao inferno. Essa manifestação está presente nos escritos de Kafka e Walser¹³, que imaginam “um mundo de onde o mal desapareceu” (AGAMBEN, 2002, p. 32).

Se a “verdade não pode manifestar-se a si própria sem manifestar o falso,” isso significa que ensinar sobre a verdade não inclui ignorar insanamente o mal como se isso pudesse levá-lo para um lugar distante e trazer a salvação.

Na tradição judaico-cristã, a apropriação do autêntico era impossível, pois apropriar-se do autêntico implicava, conseqüentemente, “a deslocação do impróprio para outro lugar, contra qual a moral erguia sempre suas barreiras.” Mas, na contemporaneidade, é preciso trilhar outros caminhos.

Na educação dos séculos XV e XVI, a regra de disciplina completava o ensino e a vigilância da criança e do jovem, de forma estrita. Na contemporaneidade, não é mais possível se apoiar nesses pressupostos. O medo do mal era um recurso usado para submeter o educando a apreender o Bem, o Transcendente.

Aprender o transcendente como “um ente acima de todas as coisas” só seria possível se alguém pudesse destinar um lugar a Deus, ao Bem. E essa contradição ou inversão não é própria de um ato educativo. Não mais em nossos tempos, pois o ensino-aprendizagem não deve ser guiado pela repressão.

Para Agamben (1993, p. 20), Deus, ou o bem, ou o lugar, não têm lugar, mas são o *ter-lugar dos entes*, a sua íntima exterioridade, onde ele se mostra. Se quisermos educar para a verdade, não devemos, equivocadamente, reduzir o *ter-lugar* como o lugar do transcendente. Isso seria instituir o mal, dar-lhe lugar e esquecer o transcendente. A tarefa é educar para o bem, sem negar que o mal existe.

¹³ Ver AGAMBEN, 2002. Em ambos os autores, o demônio não é um tentador, mas um ser infinitamente susceptível de ser tentado, e, dessa forma, apresentam um mundo de onde o mal desapareceu.



Para que o bem vença, que algo possa surgir no mundo é necessário que o homem compreenda e aceite o *ter-lugar*. O maior instrutivo a esse respeito refere-se à compreensão de que o “ter-lugar de todas as coisas é que é o transcendente puro” (AGAMBEN, 1993, p. 20).

No processo educativo, como é possível que o discurso tenha lugar, a saber, se configure como algo que possa ser indicado ao outro?

Na comunidade que vem, as singularidades podem *mostrar-se a si mesmo* e indicar a instância presente de discurso educativo. Antes de ensinar um novo discurso, da singularidade, o educador deve estar disposto a um novo paradigma. *Para-deigma* é o que se mostra ao lado (AGAMBEN, 1993, p. 16).

Segundo Agamben (1993, p. 16-17), nesse *para-deigma* a verdade manifesta-se a si própria como singularidade. “Estas singularidades puras comunicam apenas no espaço vazio do exemplo, sem estarem ligadas por nenhuma propriedade comum, por nenhuma identidade”.

É imprescindível refletir sobre essas questões para dar-se conta de que na contemporaneidade a relação entre o que se ensina e o que se deve ensinar orienta-se por um *para-deigma* em que se mostra a preocupação com a realização da pessoa no aqui e agora. A boa educação baseia-se na tradição autorreflexiva, em um processo que evidenciem as *singularidades*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio de pensar “A educação que vem” requer uma Pedagogia que conduza o *enfante* e subsuma um agir ético e político ao articular o espaço, a maneira e a experiência deste, desde os primórdios do processo educativo. Na pertinência de questões relacionadas à *educação que vem*, tentou-se abordar com um olhar contemporâneo e de forma reflexiva.



Os acontecimentos históricos, sobre a criança, na abordagem de Ariès, apontam à criação do *enfant*, como uma ponte, para colocar-se em pauta a reflexão de Agamben e Benjamin, com as inquietações pertinentes da contemporaneidade: sobre o lugar do alcance da ética pelo ser humano? Que implica inevitavelmente a manifestação do verdadeiro e do falso ao longo da tradição.

A pedagogia certa é incerta, mas deve ter como início a esperança, representada na contemporaneidade pela criança. A incerteza que provoca o “novo”, o faz emergir como ambição do contemporâneo. Oxalá esse “novo” provoque o espírito perquiritário no processo educativo das escolas.

Toda *educação que vem* somente é apreendida na *comunidade que vem*. Pois, nesta se articulam, como pressupostos, os espaços, as maneiras e o sentido da experiência do tempo presente, subsumidos por um sujeito ético e politicamente condizente. Pressupondo-se isso, o *enfant* educa-se seguindo a pedagogia para a um correto agir, sem pertencer a uma classe, mas pertencendo a si próprio, a fim de não afetar sua singularidade.

Somente nesse processo é possível ensinar que o verdadeiro não exclui o falso, e nem distancia o ser humano da potência da vida, da potência de ser e do não-ser.

Destarte, a contemporaneidade será o lugar onde a singularidade liberta-se do falso dilema que obriga o conhecimento a escolher entre o caráter infável do indivíduo, isto é, o que cada um tem de singular, e a inteligibilidade do universal, pois o “inteligível não é universal” (AGAMBEN, 1993, p. 20).

Eis a perspectiva contemporânea: pensar a *educação que vem*, partindo da esperança em busca da melhor *pedagogia* para o *ser que vem*. Sem excluí-lo do processo educativo e tendo como pressupostos a ética e a política.



REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem**. 1ª. ed. Lisboa: Editora PRESENÇA, 1993. 86 p.

_____. **El Lenguaje y la muerte**. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008. 180 p.

_____. **Infância e história: Destruição da experiência e origem da história**. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008. 188 p.

_____. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. 1ª reimpressão. Chapecó-SC: Editora ARGOS, 2009. 92 p.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 1ª ed. Rio de Janeiro: ZAHAR EDITORES, 1975. 279 p.

BENJAMIN, Valter. **Infância em Berlin**. São Paulo: ALFAGUARA, 1990. 00 p.

_____. Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política. *In: Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana*. Lisboa. ÁTROPÓS, 1992. p. 177-196.

_____. **Magia e técnica, Arte e Política**. 1ª ed. São Paulo: BRASILIENSE, 1994. 253 p.

CHAVES, Ernani. **Escovar o judaísmo contrapelo. Walter Benjamin e a questão da identidade judaica na correspondência com Ludwing Strauss**. Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/52196682/ernani-chaves-benjamin-e-a-identidade-judaica>>. Acesso em: 23/08/2011.

NAVES, Gilvane Silva. **Liberdade e autenticidade em Martin Heidegger: uma análise fenomenológica do homem**. *POROS*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 63-77, 2009. Disponível em: <www.catolicaonline.com.br/poros>. Acesso em: 10/07/2011.

ROUSSEAU, J.- J. **Emílio ou Da Educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. 3ª edição. São Paulo-SP: MARTINS FONTES, 2004. 00 p.

Recebido: 05/09/2011

Aceito para publicação: 11/10/2011

