

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Doutorado em Educação

SOLANGE MARIA DE OLIVEIRA CRUZ

**DOCÊNCIA, ALTERIDADE E EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS NA
CRECHE: UMA *PRÁXIS* DUSSELIANA**

Itatiba

2022

SOLANGE MARIA DE OLIVEIRA CRUZ – RA: 002201901138

**DOCÊNCIA, ALTERIDADE E EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS NA
CRECHE: UMA *PRÁXIS* DUSSELIANA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Linguagens e Processos Interativos.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira.

Coorientadora: Profa. Dra. Magda Eugénia P. B. da Costa Carvalho Teixeira.

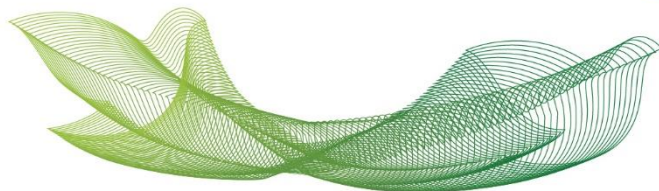
Itatiba

2022

37.01 Cruz, Solange Maria de Oliveira
C964d Docência, alteridade e educação de crianças na creche :
uma práxis dusseliana / Solange Maria de Oliveira Cruz –
Itatiba, 2022.
118 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto
Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Carlos Roberto da Silveira.

1. Docência na creche. 2. Pedagógica. 3. Alteridade.
4. Dussel, Enrique. I. Silveira, Carlos Roberto da. II. Título.



**Educando
para a paz**

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO**

Solange Maria de Oliveira Cruz defendeu a tese **DOCÊNCIA, ALTERIDADE E EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS NA CRECHE: UMA PRÁXIS DUSSELIANA**, aprovado no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 9 de agosto de 2022 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira
Orientador e Presidente

Profa. Dra. Magda Eugénia P. B. da Costa Carvalho Teixeira
Coorientadora

Prof. Dr. Armindo Quillici Neto
Examinador

Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia
Examinadora

Prof. Dr. Marcos Antonio Lorieri
Examinador

Profa. Dra. Sônia Aparecida Siquelli
Examinadora

*Dedico a todos que estiveram comigo
nessa caminhada, em especial a minha
família, que suportou a ausência e não me
deixou desanimar.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as professoras e crianças que fizeram parte da pesquisa, e emprestaram suas vozes, o que me possibilitou novos olhares.

Agradeço ao Prof. Dr. Enrique Dussel, que com sua Filosofia da Libertação ofereceu-me a possibilidade de ver a Educação Infantil em creches com um olhar *Outro*, atravessado pelo desejo de me tornar porta-voz de uma “Filosofia Bárbara”, capaz de incentivar pequenos atos, mas importantes movimentos de libertação através da educação com as crianças.

Agradeço a todos os professores que tive na vida, os das escolas e das universidades por onde passei, e os que me acompanharam vida afora, como familiares, colegas de trabalho, de estudos, ou companheiros dessa intrigante jornada que é a vida.

Agradeço aos colegas, Prof. Dr. Marcelo Vicentin, Prof. Me. Clayton Roberto Messias e a querida colega de aulas e estudos Elaine Zanesco, pela sempre presente parceria durante o curso, e aos colegas da Universidade São Francisco (USF), de Itatiba, pela amizade e companheirismo.

Agradeço à Profa. Dra. Magda Costa Carvalho, por aceitar ser minha coorientadora, dando-me a honra de ser sua orientanda do “além-mar”.

Agradeço de modo especial ao Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira, pela generosa interlocução da teoria com a prática, que calorosamente faz a cada encontro presencial ou virtual. Ao “prosear” conosco traz à reflexão “causos” da vida real e o exercício da filosofia nas *práxis* cotidiana, nas aulas e para além delas. Devido a isso, ecoa em minha vida as reflexões desencadeadas nos debates, nas conversas e nas leituras.

Obrigada professor Carlos, pelo grande ser humano que o senhor é, revestido de uma docência sensível e generosa. Alguém como o senhor ensina-nos que a Universidade pode sim ser um local de parceria, de sensibilidade, de amor ao *Outro*. Lugar onde podemos ser “descobertos” em nossa humanidade, e convidados a “corazonar” na Educação e na vida.

Agradeço a Deus, autor da minha vida, por tudo o que Ele tem dado a mim.

CRUZ, Solange Maria de Oliveira. **Docência, alteridade e educação de crianças na creche: uma práxis dusseliana**. 2022. 119 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP, 2022.

RESUMO

O presente trabalho, financiado pela CAPES¹, está inserido na linha de pesquisa: Educação, Linguagens e Processos interativos e refere-se a uma tese de doutoramento no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação pela Universidade São Francisco (USF), em participação com o Grupo de Pesquisa sobre Educação e Teorias Críticas Latino-Americanas (GPETECLA). Pretendeu-se refletir sobre o pensamento filosófico de Enrique Dussel, referente à sua teoria pedagógica, perpassando pelo olhar epifânico que se conduz à categoria da Alteridade, que nega a “coisificação” do ser humano, buscando pensar a Alteridade, a partir da Filosofia da Libertação dusseliana, aplicada na *práxis* da Educação Infantil na creche, rumo às teorias para além das eurocênicas e das do Norte, despertando um “olhar outro” contra à alienação imposta pelo pensamento colonial e colonizador desde a infância, via educação escolar, que nega o ser, a sua liberdade voltada para a própria cultura, impedindo que este ser construa-se em um sujeito capaz de agir no/e sobre o mundo. Nesse sentido, considerou-se o problema: como pensar a *práxis* pedagógica na escola de educação infantil, na creche, a partir da alteridade dusseliana? O objetivo foi o de investigar e refletir sobre a docência, a *Alteridade* e a educação de crianças na creche, a partir da Filosofia da Libertação de Enrique Dussel, por meio da *pedagógica dusseliana*, como consciência ética. Analisa-se as práticas pedagógicas docente de uma determinada creche do interior do estado de São Paulo, quanto ao sentido de libertar ou de “encobrir” e “apagar” o *Outro* na Educação Infantil. A metodologia seguida inicialmente foi a de cunho bibliográfico, a fim de se apropriar dos conceitos dusselianos de *Pedagógica*, de *Alteridade* e da sua teoria dentro da Filosofia da Libertação. A seguir, buscou-se aplicá-los às experiências e às reflexões cotidianas da educação de crianças na creche, por meio de observação, documentos normativos do sistema educacional brasileiro e entrevistas com sujeitos docentes, com a permissão do Comitê de Ética e Pesquisa (USF), Registro CAAE n. 37547120.6.0000.5514. Como resultados a serem alcançados, o desejo foi o de conhecer, o de pesquisar e, quem sabe, de contribuir no sentido de despertar reflexões a respeito das práticas pedagógicas existentes na creche, de modo a praticar uma Pedagogia em que o *Outro* possa ser revelado em sua *Alteridade*, em consonância com o pensamento dusseliano quanto à sua pedagógica. A contribuição profissional que se pretende é a de possibilitar aos sujeitos envolvidos na educação de crianças em creches um repensar suas práticas sob a ótica da *práxis* da Filosofia da Libertação pedagógica.

Palavras-chave: Docência na creche. *Pedagógica*. *Alteridade*. Enrique Dussel.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior–Brasil (CAPES) – código de financiamento 001.

CRUZ, Solange Maria de Oliveira. **Teaching, otherness and education of children in daycare: a Dusselian praxis**. Thesis (Doctorate in Education). 2022. 119 f. Stricto Sensu Graduate Program in Education. University Of São Francisco, Itatiba/SP, 2022.

ABSTRACT

The herein work, financed by CAPES², is inserted in the research line: Education, Languages and Interactive Processes and refers to a doctoral thesis in the *Stricto Sensu* Graduate Program in Education at Universidade São Francisco (USF), in participation with the Research Group on Education and Critical Latin American Theories (GPETECLA). It was intended to reflect on Enrique Dussel's philosophical thought, referring to his pedagogical theory, passing through the epiphanic look that leads to the category of Alterity, which denies the “thingification” of the human being, seeking to think about *Alterity*, based on the Dusselian Philosophy of Liberation, applied in the praxis of Early Childhood Education in the day care center, towards theories beyond Eurocentric and Northern theories, awakening an “other look” against alienation imposed by colonial and colonizing thought since childhood, via school education, which denies the being, his freedom turned towards his own culture, preventing this being, if build into a subject capable of acting in and on the world. In this sense, the problem was considered: how to think about the pedagogical praxis in the kindergarten school, in the day care center, from the Dusselian otherness? The objective was to investigate and reflect on teaching, Alterity and the education of children in day care, from Enrique Dussel's Philosophy of Liberation, through pedagogy, as an ethical conscience, analyzing whether the pedagogical practices of teachers of a certain day care center in the interior of the state of São Paulo, are contributing towards freeing or “covering up” and “erasing” the Other in Early Childhood Education. The methodology was initially of a bibliographic nature, in order to appropriate the Dusselian concepts Pedagogical and *Alterity* and its theory within the Philosophy of Liberation. Then, we sought to apply them to the daily experiences and reflections of children's education in day care, through observation, normative documents of the Brazilian educational system and interviews with teaching subjects (CAAE n. 37547120.6.0000.5514). As results to be achieved, the desire is to contribute in the sense of awakening reflections about the existing pedagogical practices in the daycare, in order to practice a Pedagogy in which the Other can be revealed in its Alterity, in line with Dusselian thinking. The intended professional contribution is to enable the subjects involved in the education of children in day care centers to rethink their practices from the perspective of the praxis of the Philosophy of Pedagogical Liberation.

Keywords: Teaching in daycare. *Pedagogical. Alterity.* Enrique Dussel.

² This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

LISTA DE SIGLAS

AFYL	Associação de Filosofia e Libertação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CF	Constituição Federal
CNS	Conselho Nacional da Saúde
COVID-19	Corona Vírus Disease - 2019
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EaD	Ensino a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
GRUPEFE	Grupo de Pesquisa em Filosofia da Educação
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIPEFH	Linha de Pesquisa Educação, Filosofia e Formação Humana
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGSSE	Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu em Educação
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAM	Universidade Autônoma Metropolitana
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

UNAM Universidade Autônoma do México

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas

UNINOVE Universidade Nove de Julho

USF Universidade São Francisco

SUMÁRIO

1 MEMORIAL	12
1.1 Retalhos de uma vida na periferia do mundo	12
1.2 Como a creche entrou na minha vida	16
1.3 E como Enrique Dussel entrou no “meu quintal”?	17
2 INTRODUÇÃO	18
3 EDUCAÇÃO INFANTIL NA CRECHE	25
3.1 A invenção da creche	25
3.2 Concepção de criança	29
3.3 Concepção de infância	35
3.4 Concepção de creche no Brasil	37
4 ENRIQUE DUSSEL E A FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO LATINO-AMERICANA 41	
4.1 Enrique Dussel: um filósofo da periferia do mundo, comprometido com a emancipação do oprimido	41
4.2 Uma pedagógica analética a partir de Enrique Dussel	48
4.3 <i>Alteridade</i> e Filosofia da Libertação	56
5 DADOS DE UMA REALIDADE E A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS (KUNUMIM) NA CRECHE	62
5.1 Professoras pesquisadas	64
5.2 Espaços e algumas relações observadas no cotidiano da creche	66
5.3 Quem são as professoras da creche: saberes, conhecimentos e crenças que constituem o fazer pedagógico	72
6 ESCUTAR O <i>OUTRO</i>-CRIANÇA NA CRECHE	99
7 CONSIDERAÇÕES	107
REFERÊNCIAS	110

1 MEMORIAL

1.1 Retalhos de uma vida na periferia do mundo

Quando nasci, minha mãe encontrava-se no hospital da Vila Formosa, em São Paulo. Passei minha infância (até os treze anos de vida) na zona leste de São Paulo, em um bairro chamado Guaianases, considerado periferia da capital.

Segundo consta na página oficial da Prefeitura de São Paulo³, a outrora região conhecida como Campos de Piratininga era, em tempos longínquos, terra habitada por uma tribo indígena nômade, chamada Guaianás, da qual derivou o nome Guaianases, cujos integrantes tinham o hábito de viver em “covas forradas com peles de animais e ramas”, e foram “extintos em 1820”, com a chegada dos colonizadores, homens brancos e jesuítas.

A extinção de quem não sobreviveu à provável violência e “encobrimento” sofridos é a história contada. Os conhecimentos e a cultura do povo que antecederam aos moradores daquele lugar onde eu vivi quando era criança, do qual eu nunca soube nada a respeito, foram extintos com esse povo.

Em toda a América Latina, muitas tribos foram extintas por ocasião da invasão europeia, e Enrique Dussel chamou atenção para esse fato, em 1993, na obra *1492 o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*, em que relata essa história “encoberta”.

O bairro de Guaianases era longe do centro da cidade de São Paulo. Muito se falava sobre a dificuldade em sobreviver à distância do centro comercial, local para onde uma multidão de trabalhadores deslocava-se no início da madrugada diariamente para trabalhar.

Entre a multidão, estavam os meus pais: ele coletor de lixo, na época chamado de “lixeiro”, e ela varredora de rua, chamada de “margarida”, ambos analfabetos, que acreditavam que fazer faculdade era para os filhos dos ricos.

Cresci nesse bairro, sem asfalto, sem iluminação pública, com apenas uma escola pública, a Escola Estadual Prof. César Dacorso Filho, cujo nome foi dado em homenagem ao primeiro bispo brasileiro da Igreja Metodista no Brasil, segundo a obra *Príncipe da Igreja Metodista do Brasil* (COSTA, 1953). A casa onde moramos era em um terreno comprado à prestação, paga por anos a fio e que estava sempre em construção.

³ Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/guaianases/historico/>. Acesso em: 4 abr. 2021.

Lembro-me bem do terreno em volta da casa, chamado quintal, que era amplo, talvez menor do que eu me lembre, porque para uma criança pequena tudo no mundo parece maior do que é na realidade. Tinha muitas árvores. Na maior parte, eram frutíferas. O pé de manga era uma delas e ficava pertinho do muro. Nela eu subia para enxergar o mundo do lado de fora, que era maior ainda que o meu quintal.

Na rua onde se localizava minha casa e que era uma ladeira, muitas crianças, inclusive eu, corríamos livres, brincávamos com carrinhos de rolimã, jogávamos bola, pega-pega, esconde-esconde, bilboquê e vários outros brinquedos construídos pelo imaginário infantil. Não me lembro da existência de creche e nem de pré-escola, naquela época chamada de “parquinho”.

Como nasci no dia 20 de março, não pude ir à escola aos sete anos. Fui, portanto, aos oito anos, sendo informada pela professora que eu “já estava atrasada”. Escola naquele tempo era realidade apenas para quem completava sete anos de idade até o mês de fevereiro de cada ano e era matriculado na primeira série, no “Dacorso”, apelido carinhoso dado à escola, ou ao “grupo escolar”, como era chamado.

Lembro-me bem do primeiro dia de aula. A escola era grande e cheia de crianças maiores do que eu. Fui levada para aquele prédio enorme por alguém, que não me lembro quem foi, pois íamos em grupo de crianças maiores e menores, todos da mesma rua, provavelmente com algum adulto ou adolescente da vizinhança que acompanhava até o imenso portão da escola.

Naquele primeiro dia de aula, não me lembro da emoção do preparo para esse “evento”. Hoje como professora, ouço várias mães relatarem a respeito de suas crianças.

O que lembro é que fui colocada lá dentro, parecido quando somos empurrados para dentro de um vagão do metrô de São Paulo, em horários de maior movimento, sem que saibamos qual força motriz nos empurrou vagão adentro.

No entanto, era um ambiente agradável, porém longe de casa, dos meus cinco irmãos e das pessoas com as quais eu estava acostumada a conviver: tios, tias, primos, primas, irmãos e vizinhos da minha idade.

A tarde demorava um pouco para passar, mas era gostoso ficar ali, entre cadernos, lápis, lições na lousa e, especialmente, com a professora Ivani (lembro o nome dela completo até hoje – Professora Ivani Huelva da Silveira) e os colegas de sala.

Ao ser matriculada na escola, eu já sabia ler, pois brincava de ser aluna dos meus irmãos mais velhos, que eram meus professores. Então, as “lições” pareciam fáceis. Eu terminava as atividades primeiro que o resto da turma e queria conversar. Mas conversar na escola era algo meio proibido.

Só podia falar livremente na hora do recreio. E como meu ímpeto em falar era mais forte que minha consciência, diante da necessidade de obedecer às regras da escola, eu acabava muitas vezes de “castigo”, em pé atrás da porta.

Por essa razão, no início da minha vida escolar, algumas vezes não queria ir à escola. Se reclamasse em casa, a culpa inevitavelmente era atribuída a mim e eu apanhava. A professora sempre tinha “razão”. Eu não.

Mas isso não era problema para uma criança da minha idade. Eu amava a professora, amava a escola e tentava seguir as regras, porque mamãe, às vezes, ameaçava tirar da escola quem não obedecesse.

O horário do recreio era bem agitado. Crianças corriam e gritavam para todos os lados. Eu ficava encostada em um canto, à espera do recreio acabar, pois não podíamos ficar dentro da sala de aula naquele horário.

Era franzina e constantemente ao ir pegar “a merenda”, depois de aguardar minha vez em uma fila enorme, era atropelada pelos meninos maiores que engoliam vorazmente a refeição, para ter mais tempo de correr e trombar em tudo o que encontravam pela frente.

Eu era alguém que eles frequentemente encontravam, na ânsia de atravessar aquele pátio enorme, também correndo, para me abrigar no cantinho de todos os dias com outras meninas da minha idade. Isso até que o sinal tocasse e todos se colocassem em filas para retornarmos à sala de aula.

No final do período de aulas, aguardávamos em fila até que algum adulto viesse buscar o grupo de crianças, que pouco a pouco ficava pelo caminho, cada um em sua casa.

Na minha, o vasto quintal de árvores frutíferas e muitos cachorrinhos vira-latas conviviam livremente conosco. Corríamos entre as árvores, jogávamos bolinhas de gude e brincávamos no quintal, eu e meus irmãos, até que alguém gritasse para a gente ir “comer” e dormir, porque naqueles tempos criança dormia antes das 20h00 (vinte horas), e televisão era artigo caro, que a minha casa demorou para chegar.

Todos os dias o ambiente da casa amanhecia agitado, pois os adultos acordavam cedo para irem trabalhar. Os jovens ocupavam-se com alguma tarefa doméstica e as crianças faziam os “deveres para casa”, que vinham diariamente, quase sempre acompanhados por uma “cópia” para treinar a leitura, a escrita e uma “tabuada”.

Tais tarefas deveriam ser entregues no início da aula, com a letra bem bonita, para não “perder ponto” ou ficar de castigo. Eu sempre entregava a lição feitinha e gostava de ler em voz alta a minha cópia.

A professora era jovem e sempre tentava manter a turma em silêncio, concentrada nas tarefas. Ao aplicar as regras disciplinares, a professora dizia que sentia muito, mas que teria que fazer, para que a gente “aprendesse a estudar” e a ter compromisso com as “tarefas”, porque um dia a gente precisaria daquele estudo e iria agradecê-la. Hoje agradeço de todo o meu coração.

Ao pensar nela, lembro com ternura o quanto desejava saber onde morava, para levar um presente no Dia dos Professores. Ela nunca dizia e, se perguntávamos, respondia sempre que morava muito longe. Eu a presenteava com frutas do quintal da minha casa, com cartinhas e desenhos feitos por mim, nos quais ela estava sempre sorrindo para a turma de alunos.

Eu sonhava em ser professora, assim como meus irmãos. Na minha casa, dos seis filhos, quatro tornaram-se docentes.

Quando fiz treze anos de idade, minha família mudou-se para a Baixada Santista, devido à situação de desemprego dos meus pais. Uma tia paterna informou que lá era lugar sossegado, bom para criar filhos, e que tinha emprego para o meu pai e para os filhos mais velhos. A mãe podia ser diarista.

A nossa eterna casa inacabada foi vendida e descemos a Serra do Mar, com a promessa de uma vida melhor na cidade de Guarujá, conhecida como “A Pérola do Atlântico”, com lindas praias à beira-mar. Naquela época, descobri que o mundo era bem maior que o meu quintal.

Eu soube, já adulta, que a casa que havia sido vendida virou sede de uma igreja evangélica, que desejava “levar salvação às almas” das pessoas daquele bairro, como que um retorno às vidas dos primeiros moradores (índios) de Guaianases.

O Ensino Fundamental, antigo ginásio, finalizei na Escola Estadual “Milton Borges Ypiranga”, no litoral Paulista, antiga Escola Estadual de Primeiro Grau da “Vila Zilda Natel”. Já o Ensino Médio cursei à noite, em uma Escola Municipal de Ensino Técnico profissionalizante chamada “Primeiro de Maio”. Durante o dia, eu trabalhava para ajudar nas despesas da casa, pois morar no litoral tinha um custo bem alto para uma família numerosa e humilde como a minha.

O curso técnico escolhido foi Química, mas nunca exerci a profissão. Ingressei na única faculdade particular da cidade, para cursar licenciatura em História, por achar mais atraente que Letras (únicos dois cursos ofertados na época), e me tornar professora, como meus irmãos mais velhos. Era o que o dinheiro que eu ganhava como recepcionista, em uma imobiliária do centro da cidade, podia pagar.

Cursar licenciatura naquela época significava arrumar emprego rápido, pois o emprego na imobiliária era em época de temporada, a cada final de ano. O resto do ano era incerto.

Ao iniciar a faculdade, já começávamos a trabalhar como docente eventual na rede estadual de ensino, isso já era alguma garantia financeira para se manter no curso, o qual não disponibilizava bolsas de estudos, em uma época que não havia incentivos do governo. Antes de terminar a licenciatura, comecei a lecionar na escola onde fui aluna do Ensino Fundamental, como professora eventual.

Em contato com professores mais velhos e mais experientes na profissão, eu soube que lugar bom para trabalhar e ganhar bem era no magistério municipal, o que passou a ser meu desejo profissional. Em 1998, veio a oportunidade de prestar concurso na rede municipal da cidade e ingressar como professora de História.

No período em que trabalhava como professora de História concursada, no município de Guarujá, fiz Pedagogia e uma Complementação Pedagógica, a qual habilitava para atuar na Administração Escolar e na Supervisão de Ensino.

Concomitantemente ao desempenho profissional docente em escolas públicas do estado e do município, segui fazendo concursos na área de gestão escolar, incentivada por gestores que trabalhavam comigo.

1.2 Como a creche entrou na minha vida

Após terminar a Complementação Pedagógica em Administração Escolar, fui convidada para trabalhar como Orientadora Educacional em uma pré-escola, depois de nove anos em que atuava como professora de História, no Ensino Fundamental.

Seis meses depois de assumir o cargo de Orientadora Educacional, passei em um concurso para Supervisor de Ensino municipal na cidade vizinha à minha – Cubatão – SP, onde ingressei no ano de 2008.

Como Supervisora de Ensino supervisionei vinte e duas escolas de educação infantil, algumas eram creches, isso durante dez anos. Diante desse desafio, senti necessidade de estudar com mais afinco temas sobre educação infantil, para me apropriar daquele mundo novo que me apresentavam nas creches e pré-escolas.

No ano de 2015, incentivada pelos colegas Supervisores de Educação de Cubatão, que eram Mestres em Educação, Marli dos Reis e Marcos Martiliano, comecei a cursar pós-graduação *stricto sensu*, mestrado na área da Educação, na Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

Durante o curso, tive a oportunidade de aprofundar estudos em várias áreas do conhecimento, em especial, na área da Filosofia da Educação. Participei de vários congressos, cursos, palestras e fiz publicações na área da educação, especialmente em educação infantil, além de participar do Grupo de Pesquisa em Filosofia da Educação (GRUPEFE), da Linha de Pesquisa Educação, Filosofia e Formação Humana (LIPEFH), coordenado pelo Prof. Dr. Antonio Joaquim Severino, na Universidade Nove de Julho.

No ano de 2016, com o desejo de migrar para o interior de São Paulo, onde atualmente resido, prestei concurso para Diretora de Unidade Escolar, em uma cidade localizada próxima a Campinas e ingressei em 2018, como Diretora de creche.

Nesse cargo, aproximei-me um pouco mais dos processos pedagógicos e dos tempos de convivência na creche. Observei o modo como as crianças experienciam o mundo, apreendem a novidade que é estar e se fazer presente nele, e fui tocada de modo a me sentir provocada a refletir os saberes, os conhecimentos e crenças que constituem os fazeres pedagógicos na creche.

1.3 E como Enrique Dussel entrou no “meu quintal”?

Ao entrar no curso de pós-graduação *stricto sensu* para cursar o Mestrado em Educação em 2015, tive a oportunidade de participar de Seminários Temáticos de Pesquisa, sob a condução e orientação do Prof. Dr. Antonio Joaquim Severino, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

Em uma dessas oportunidades, fomos apresentados à Filosofia da Libertação, por meio da preleção do Prof. Dr. Daniel Pansarelli (UFABC), que nos falou da Filosofia Latino-Americana como *práxis* de libertação, a partir de Enrique Dussel, mas não aprofundei estudos a respeito.

Em 2018, candidatei-me à seleção de ingresso no Doutorado em Educação da Universidade São Francisco (USF), e optei pela linha de pesquisa *Educação, linguagens e processos interativos*.

Ao ser aprovada e ingressar em 2019, participei da Disciplina Educação e Teorias Críticas Latino-Americanas, na qual fui apresentada a Enrique Dussel e sua Filosofia para uma libertação da América Latina, cujas teses foram reveladas a mim e ao grupo de estudantes dessa disciplina. Também participei do Grupo de Pesquisas sobre Educação e Teorias Críticas Latino-Americanas (GPETECLA).

Entendi a necessidade de refletirmos nossa condição de excluídos na América Latina, bem como no processo de dominação cultural e econômica a que fomos subjugados por força da colonização da América, por meio de uma alienação imposta, via educação escolar.

Aos poucos aprendi durante o curso, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira, que “a gente tem que tomar cuidado para não matar a novidade que surge a cada dia”⁴, e que de igual forma “toda novidade é perigosa para todo sistema”⁵.

Dussel apresentou-se a mim como uma grande e perigosa novidade a ser considerada em minhas (necessárias) reflexões sobre a educação de crianças em creches. Novos conceitos foram incorporados às discussões em aula, tais como: *proximidade, totalidade, exterioridade, erótica, pedagógica, alteridade, transmodernidade, analética*, entre outros, fazendo-me pouco a pouco, leitura a leitura, um convite a “enxergar o outro como ser epifânico, e não ontológico”⁶.

Tal convite levou-me a olhar o mundo para tentar enxergar o *Outro* e escutar a sua voz, no quintal que habito hoje, a educação infantil em creches, a partir da *alteridade pedagógica* de Enrique Dussel.

⁴ Anotação da aula do dia 27.03.2019 – Universidade São Francisco – USF (Itatiba/SP).

⁵ *Idem.*

⁶ *Idem.*

2 INTRODUÇÃO

*A parede das ruas
 Não devolveu
 Os abismos que se rolou
 Horizonte perdido no meio da selva
 Cresceu o arraial, arraial
 Passa bonde passa boiada
 Passa trator, avião
 Ruas e reis...*
 (Ruas da cidade, Milton Nascimento, 1978).

Ao trabalhar em Educação Infantil em creches, nos últimos dez anos, como Supervisora de Ensino e, mais recentemente, nos últimos quatro anos, como Diretora de Unidade Escolar, tenho observado práticas pedagógicas que, a meu ver, acabam por objetivar as crianças às manipulações ideológicas e à perpetuação destas no ambiente escolar, através de práticas de dominação epistemológica e cultural eurocêntricas e do Norte, desde a creche.

Como profissional da educação, mais especificamente da Educação Infantil, pretendo com esta pesquisa, através dos sujeitos participantes envolvidos na educação de crianças em creches, investigar, compreender e refletir sobre as práticas presentes na escola de Educação Infantil, na ótica das *práxis* da Filosofia da Libertação pedagógica.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar e refletir sobre a docência, a *alteridade* e a educação de crianças na creche, a partir da Filosofia da Libertação de Enrique Dussel mediante a *pedagógica*, como consciência ética.

Como objetivos específicos, pretendeu-se investigar, junto a um grupo de professoras da creche, o modo como é praticada a docência na educação de crianças na creche, por meio das atitudes que elas têm em relação às crianças e como pensam sobre suas atitudes. A partir dessa investigação, refletir sobre essas práticas, sob a ótica da Filosofia da Libertação, e analisá-las quanto ao seu potencial libertador, ou não, da alteridade das crianças. Por fim, analisar se tais práticas pedagógicas na creche contribuem no sentido de libertar ou de “encobrir” e apagar o *Outro* na Educação Infantil, sem que seus respectivos professores tenham consciência ética do que fazem.

E quando nos referimos à consciência ética, falamos no sentido dusseliano de “ouvir a voz-do-*Outro*”, aquela ética em que “experimenta-se o *Outro*, naquele que fala e clama, como alguém diante do qual o ‘coração’ ouve ou escuta” (DUSSEL, 1977c, p. 61). Para que esse *Outro*, no caso, aqui desta tese, a criança na creche seja interiorizado e transforme-se em um

“que me move” em potência, e ao final da pesquisa, apresentar considerações que possa indicar caminhos de reforçamento de atitudes com respeito à alteridade e à superação das atitudes que não possam assim ser consideradas.

Nesse sentido, consideramos o problema: como pensar a *práxis* pedagógica na escola de educação infantil, na creche, a partir da *alteridade* dusseliana?

A hipótese é a de que as ideias presentes nos pressupostos teóricos na Filosofia da Libertação, formuladas por Enrique Dussel, e defendidas por seus comentadores, podem trazer contribuições para as propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil, especialmente das creches, rumo a um olhar seguido de um agir libertador.

Assim, pretendemos um exercício de reflexão, a partir da categoria *alteridade*, presente na Filosofia da Libertação, proposta por Enrique Dussel, em que a definição de *alteridade* se refere à abertura humana de compreensão do *Outro*, no sentido de acolher a sua humanidade, numa ética da *alteridade* como princípio, que se abre à epifania do *Outro*, ao assumir uma atitude de escuta, de relacionamento e acolhida.

A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica e de campo, devido às observações do cotidiano escolar. Como fundamentação teórica, o ponto de partida da pesquisa bibliográfica foram as teorias da Filosofia da Libertação, uma filosofia Latino-Americana de libertação, comprometida com a *práxis* filosófica, oriunda dos problemas da América Latina, desenvolvidas por Enrique Dussel, em diálogo com diferentes tradições filosóficas.

Na revisão da literatura, ao pesquisar produções científicas sobre “Docência, alteridade e educação de crianças na creche: uma *práxis* dusseliana”, optamos por realizar a pesquisa em meio eletrônico no catálogo de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁷.

O banco de teses da CAPES é o sistema on-line oficial do governo brasileiro, vinculado ao Ministério da Educação (MEC), para depósito obrigatório de teses e dissertações brasileiras⁸.

Os programas de pós-graduação mantidos por universidades e instituições de pesquisa brasileiras são responsáveis por enviar as informações à CAPES, e os dados registrados são atualizados ano a ano.

Diante do exposto, consideramos muito positivo, inclusive suficiente, a pesquisa no referido banco de dados, a fim de que se tenha uma visão geral do que se tem produzido a respeito da Educação Infantil em creches com enfoque na Filosofia da Libertação, no Brasil.

⁷ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/> Acesso em: 30 jun. 2022.

⁸ Disponível em: https://www1.ufrb.edu.br/bibliotecacecult/bibliotecas-virtuais/portal-de-teses-da-capes_ Acesso em: 30 jun. 2022.

Ao inserir o título do trabalho na plataforma de pesquisa de teses e dissertações da CAPES, área de concentração e programas em Educação, observamos que o sistema emitiu uma mensagem que alguns trabalhos de pesquisa eram anteriores à Plataforma Sucupira, razão pela qual não apresentavam detalhes da pesquisa, os quais deveriam ser pesquisados de forma detalhada diretamente no site do repositório da Universidade a que estavam vinculados ou no Programa de Pós-Graduação (PPG) da instituição de ensino que originou a pesquisa.

Ao se fazer a pesquisa pelo título “Docência, alteridade e educação de crianças na creche: umas *práxis* dusseliana”, utilizamos o filtro “educação em creches”, e nenhum trabalho foi encontrado com esse título.

Os resultados encontrados, um total de 77.727 trabalhos de pesquisa de mestrado e doutorado, foram bastante amplos com grande quantidade de trabalhos na área de Educação Infantil, oriundos de diversas instituições de ensino, pesquisa e extensão, tais como Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) etc.

Os títulos encontrados passavam por tópicos como dimensão corporal na relação educativa com bebês, leitura literária na creche, concepções de mães usuárias de creche sobre educação de filhos, ludicidade na constituição da profissionalidade de docentes de uma creche universitária, pais na creche, inserção de homens na docência da educação infantil, a inclusão na creche, entre outros, ou seja, trabalhos dos mais variados campos de experiências e aprendizagens na Educação Infantil brasileira.

Para a pesquisa pelo descritor: “Filosofia da Libertação”, com o filtro: “educação em creches”, o sistema retornou 76.763 trabalhos de pesquisa de programas de mestrado e doutorado, desde a década de 1990, com títulos que versavam sobre a aproximação da Filosofia da Libertação, de Enrique Dussel, com a Pedagogia da Libertação, de Paulo Freire, a filosofia da *práxis* e a educação, dialética da educação formal e não formal, educação para o pensar como *práxis*, mediação libertadora no contexto escolar, Filosofia da Libertação e ensino, análises de alguns livros didáticos, de diretrizes e orientações curriculares, entre outros. A maior parte dos trabalhos encontrados eram anteriores à Plataforma Sucupira. Em nenhum título foi encontrada a relação entre a Filosofia da Libertação e a educação infantil na creche.

Ao pesquisar o descritor: “Enrique Dussel”, utilizando o filtro: “Educação em creches”, foram encontrados 382 trabalhos de pesquisa de mestrado e doutorado, além de 7 em mestrado profissional, que versavam sobre alguns tópicos tais como: possibilidade de uma ética de libertação na educação, globalização e exclusão na fundamentação de currículos sob a

perspectiva da Filosofia da Libertação, vivência curricular, educação com abordagem filosófica a partir de Emanuel Lévinas e Enrique Dussel, condições de emergência da alteridade na teoria de Enrique Dussel etc.

Encontramos ainda a dissertação de mestrado: “Educação e decolonialidade do saber: um debate entre Michel Foucault, Enrique Dussel e as teorias críticas latino-americanas”, de autoria de Clayton Roberto Messias (2018), oriundo do Programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu em Educação (PPGSSE) da Universidade São Francisco.

De todos os trabalhos encontrados, nenhum versava sobre o tema desta tese ou relacionava Filosofia da Libertação e educação em creches no Brasil. A pesquisa confirmou que há muitas pesquisas tratando assuntos diversos sobre a educação infantil em creches, mas que não há ainda pesquisa com o tema da tese, o que aponta para o ineditismo desta pesquisa, e sua importância em provocar reflexões acerca da possibilidade de os conceitos da Filosofia da libertação, de Enrique Dussel, contribuírem no agir docente na educação infantil em creches.

A pesquisa de campo foi realizada com onze pessoas, sujeitos participantes, professoras de educação infantil, de uma creche da rede pública municipal de ensino, todas do sexo feminino, com idade entre trinta e cinco e cinquenta e sete anos de idade, a maioria com experiência mínima de onze anos e máxima de trinta e um anos de atuação profissional com crianças em creches.

A fim de respeitar o anonimato, cada professora entrevistada foi identificada por um nome em tupi-guarani, que remete à memória do povo nativo do Brasil, “encoberto” pela colonização europeia.

O nome que um Guarani recebe tem para este uma significação muito profunda. Não é uma simples designação. Pelo contrário, o nome é parte do possuidor, um “pedaço”, idêntico a ele, inseparável da pessoa. O nome é a própria pessoa. [...] Assim, o nome Guarani é o ser da criança, que o acompanhará até a morte (GONÇALVES, 1992, p. 54).

Pensando no quanto um nome é especial para uma criança Guarani, e analisando as falas das professoras durante as entrevistas, suas concepções de escola, docência, criança e infância, optamos por lhes dar um nome de origem indígena, das tribos guaranis, que se aproximassem das características observadas nelas, enquanto pessoa.

Assim, uma entrevistada recebeu o nome “Teçá”, que em tupi-guarani significa “olhos atentos”, e a outra recebeu o nome “Lacina”, em tupi “borboleta com asas douradas” (DICIONÁRIO ILUSTRADO TUPI GUARANI, n.d.; DICIONÁRIO DE NOMES PRÓPRIOS, 2022). Cabe aqui informar que escolhemos para esta pesquisa, os depoimentos de

duas professoras. Uma por se aproximar bastante dos conceitos da educação libertadora proposta por Enrique Dussel (1977d), e o da outra, por se aproximar um pouco mais do conceito contemporâneo de educação que temos dentro do sistema mundo, pós-colonização da América Latina. Já os demais depoimentos, com conteúdos muito relevantes, oportunamente, em outros projetos futuro, serão trabalhados.

O cenário onde ocorreu a pesquisa foi o de uma escola de educação infantil de crianças de zero a três anos de idade, situada na área urbana e periférica de um município da região metropolitana de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

Como ferramenta de coleta de dados, foram aplicadas entrevistas às professoras, embasadas em um questionário semiestruturado, referente às práticas e à atuação pedagógica delas.

As entrevistas foram realizadas no último trimestre de 2020, via plataforma virtual Google Meet, durante a pandemia de Coronavírus, impedindo que fossem presenciais, após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade São Francisco (USF).

Das entrevistas, coletamos as respostas e diálogos por meio de gravação de vídeo, que posteriormente foram transcritas e retornaram para a apreciação e aprovação das professoras. Em seguida, após as devolutivas das professoras, seguiram-se as análises.

Os dados coletados foram analisados sob o enfoque das Teorias Críticas Latino-Americanas, através da proposta da analética, de Enrique Dussel, sobre a *pedagógica*, para investigar a categoria da *alteridade* neles.

Não foi possível, devido à pandemia do Coronavírus, analisar, conforme previsto no projeto de trabalho aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, os registros escritos das professoras em planejamentos de aulas, diários de bordo e relatórios de observação da aprendizagem das crianças etc., para fins de coleta de dados que auxiliassem a fundamentação desta tese.

Pretendíamos fazer observação *in loco*, porém seguindo normas de isolamento impostas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), para o combate ao novo Coronavírus, a creche fechou, suspendendo o atendimento presencial às crianças, e não foi possível concluir essa etapa do planejamento da pesquisa.

Consultas a documentos normativos tais como os *Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil* (RCNEI) (BRASIL, 1998), as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI) (BRASIL, 2010), a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL, 2017), o *Currículo da Educação Infantil em Creches* (PAULÍNIA, 2011), vigente

no município onde se localiza a escola pesquisada, foram feitas concomitantemente à escrita da tese, para compor a análise da docência na creche, no sentido de enriquecer o diálogo com a Filosofia da Libertação.

Na análise, buscamos refletir a partir da alteridade dusseliana se as práticas pedagógicas na creche contribuem no sentido de libertar ou de “encobrir” e apagar o *Outro* na Educação Infantil.

Os resultados das análises apresentadas seguiram os preceitos estabelecidos, diretrizes e normas, por envolver seres humanos em pesquisas, de acordo com a Resolução n. 466 (BRASIL, 2012), n. 506 (BRASIL, 2016a), n. 510 (BRASIL, 2016b) do Conselho Nacional da Saúde (CNS), que atualizam as Resoluções n. 196 (BRASIL, 1996b), n. 303 (BRASIL, 2000a) e n. 404/2008 (BRASIL, 2008). O Projeto de Pesquisa foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade São Francisco (USF), tendo sido aprovado em setembro de 2020, sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n. 37547120.6.0000.5514.

O capítulo três apresenta as origens históricas da creche, a concepção de criança, de infância e de creche no Brasil e no mundo. O capítulo quatro tece algumas considerações sobre a Filosofia da Libertação e apresenta conceitos dusselianos, em especial a *pedagógica* e a *alteridade* na perspectiva dusseliana. O capítulo cinco apresenta as pessoas, enquanto professoras da creche, os saberes, os conhecimentos e crenças que constituem seu fazer pedagógico. Também busca refletir sobre a escuta do *Outro*-criança na creche, como um exercício de abertura ao *Outro*, rumo a uma pedagogia libertadora, como *práxis* na educação infantil, por meio da pedagógica da *alteridade*.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL NA CRECHE

*Guajaras, Tamoios, Tapuias
Tupinambás, Aimorés
Todos no chão
A cidade plantou no coração
Tantos nomes de quem morreu
Horizonte perdido no meio da selva
Cresceu o arraial, arraial...
(Ruas da cidade, Milton Nascimento, 1978).*

Este capítulo apresenta algumas ideias a respeito de criança, de infância e de creche. Iniciamos com o surgimento da creche, seguido do conceito que se tem do que é ser criança, ao longo da história, e de como se caracterizou historicamente o período da vida denominado infância, até chegar na concepção de creche no Brasil.

3.1 A invenção da creche

A primeira creche de que se tem conhecimento na história surgiu na França, em 1770, em uma aldeia chamada Ban de la Roche, e teve como motivação para sua criação a necessidade de se dar assistência às crianças pequenas, de famílias que trabalhavam no campo, durante muitas horas do dia (SAMPAIO; CARNEIRO, 1984). Com o tempo, foram criadas outras instituições nesse formato, tanto na França, como na Grã-Bretanha, mais próximas dos centros industriais.

Para Zambon (2006), a creche criada na França apresentava um modelo de atendimento a crianças de mães trabalhadoras e atendia a necessidade social que surgiu com a industrialização. Por sua vez, o contexto histórico da industrialização criou uma configuração familiar em que a mãe, que outrora cuidava da criança, via-se em meio à necessidade de trabalhar e de não ter com quem deixar a criança, que de outro modo, ficaria pelas ruas.

Assim, inicialmente a instituição de ensino para crianças foi criada para “abrigar” crianças que necessitavam de alguém que lhes dispensassem cuidados de alimentação e higiene, enquanto sua família trabalhava, ou no campo, ou nos centros urbanos, ou ainda para “recolher” das ruas crianças abandonadas no decorrer do século XIX.

O nome dado a essas instituições no passado é utilizado até hoje em legislações vigentes e faz menção a essa característica de abrigar crianças. A palavra *crèche* significa manjedoura, remetendo à função inicial para a qual foi criada: “para guardar e abrigar crianças pequenas

consideradas necessitadas pela sociedade da época” (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999, p. 9). Trazendo para os dias atuais, muitas discussões a respeito da verdadeira identidade da creche são permeadas até hoje por essa concepção de cuidado físico, de higiene e de alimentação.

A partir de 1899, ocorreu a criação da primeira creche brasileira, destinada a atender os filhos dos trabalhadores da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro (FILIPIM; ROSSI; RODRIGUES, 2017).

Segundo Kishimoto (1998), a maioria das creches foram criadas nas primeiras décadas do século XX, devido ao desenvolvimento industrial e, portanto, vinculadas às indústrias, que as mantinham para abrigar os filhos das operárias. Naquela época, as creches foram organizadas por congregações religiosas e entregues aos cuidados e a direção de freiras (SAMPAIO, 1984). Marcada por ações que, em grande parte, priorizavam a guarda das crianças enquanto os pais trabalhavam:

Em geral, a Educação Infantil, e em particular as creches, destinava-se ao atendimento de crianças pobres e organizava-se com base na lógica da pobreza, isto é, os serviços prestados – seja pelo poder público seja por entidades religiosas e filantrópicas – não eram considerados um direito das crianças e de suas famílias, mas sim uma doação, que se fazia – e muitas vezes ainda se faz – sem grandes investimentos. Sendo destinada à população pobre, justificava-se um serviço pobre. Além dessas iniciativas, também as populações das periferias e das favelas procuraram criar espaços coletivos para acolher suas crianças, organizando creches e pré-escolas comunitárias (BRASIL, 2006, p. 9).

Para Kuhlmann Júnior (2000, p. 471), essas instituições foram criadas para servir às “mães pobres, que necessitassem trabalhar, e poderiam superar o obstáculo de não ter a quem confiar seus filhos cuja tenra idade não lhes permitia mandá-los para a escola”, ou seja, o papel da creche nesse contexto era o de “tomar conta” das crianças, enquanto seus pais, especialmente suas mães, estivessem no trabalho.

Nascida, portanto, com uma concepção higienista de cuidado,

Esta concepção higienista, vigente no início do século XX, preconizava que os cuidados deveriam ser realizados por enfermeiras e outros profissionais da área da saúde. Na década de 1960, as pajens os substituem, pois, a ênfase passa a ser na ideia de substituto materno. Preocupação com alimentação, higiene, prevenção de doenças e proteção eram os focos desse atendimento (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p. 21).

Na década de 1970, surgiu o “Movimento de luta por creches” nas principais capitais brasileiras, liderado por movimentos feministas e pela reivindicação de operárias, o que impulsionou o aumento do número de creches, as quais ficavam diretamente ligadas às Secretarias de Bem-Estar Social (ORTIZ; CARVALHO, 2012).

Segundo Fúlvia Rosemberg (2002), entre 1979 e 1983, São Paulo, a maior metrópole brasileira, construiu cento e vinte creches, como meio de combater a pobreza. “A assistência, a custódia e a higiene constituíam o centro do processo educativo” (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999, p. 10), e a criança era cuidada, assistida e guardada.

É importante considerar que creches, escolas maternais e jardins de infância são nomenclaturas criadas na Europa, no século XIX, e que inspiraram o Brasil na criação de seus espaços. A diversidade de nomenclaturas institucionais esconde conceitos e soluções dadas para a educação das crianças pequenas. Estes conceitos foram incorporados e ressignificados no Brasil no processo de institucionalização da educação infantil (FILIPIM; ROSSI; RODRIGUES, 2017, p. 607).

A institucionalização da educação infantil, que se iniciou na creche com crianças de zero a seis anos, a partir da década de 1970 no Brasil, inaugurou um período na história das creches em que elas passaram a ser vistas como lugar de educação, e não apenas de cuidados e de alimentação.

Assim, educar na creche “deixou de ser, apenas, cuidar, assistir, higienizar” (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999, p. 10), e passou a ser lugar de aprender e se desenvolver pedagogicamente.

A partir da década de 1980, como consequência à pressão popular e aos movimentos organizados, principalmente do movimento social, da comunidade acadêmica, e dos profissionais que atuam nos programas de Educação Infantil, houve mudanças nas políticas destinadas à infância, resultando em grandes marcos legais (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p. 23).

A Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996a) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069 (BRASIL, 1990), são exemplos de documentos considerados marcos legais para a educação infantil.

Tais documentos trazem legislações que regulam a organização e o funcionamento dessas instituições de ensino, na medida em que reconhecem como sendo dever do Estado possibilitar o atendimento das crianças de zero a três anos em creches.

A promulgação da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) que visaram garantir, entre os direitos fundamentais das crianças, o acesso e a qualidade do atendimento na Educação Infantil, juntamente com as pesquisas na área que constatavam a falta de uma política nacional e a precariedade das instituições (CANAVIEIRA, 2010; NASCIMENTO, 2003; ROSEMBERG, 2002; CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006; MONÇÃO, 2013) impulsionaram, nos anos 1990, um amplo debate sobre essa etapa de educação no país, com seminários nacionais e a participação ampla de profissionais da área, pesquisadores, universidades e

movimentos sociais, o que gerou a produção de diversos documentos (ROSEMBERG, 2002), que visavam estabelecer uma política de Educação Infantil (MAUDONNET, 2015, p. 2).

Porém, o direito ao acesso não foi sinônimo de direito à qualidade, como afirma Maria Malta Campos (2014). Para a autora, as crianças não tiveram acesso a um atendimento que respeitasse suas necessidades. As ofertas eram feitas de modos distintos para crianças socialmente diferentes, de modos desiguais, em que a creche era tratada como filantropia, sem nenhum planejamento didático ou pedagógico que uma instituição escolar precisa ter.

Assim, quando a atual Constituição e depois a nova LDB foram votadas, a oferta de Educação Infantil já era significativa, porém organizada de forma caótica, com 3 diversos órgãos oficiais atuando paralelamente, com preocupações predominantemente assistenciais, de forma descontínua no tempo e levando a percursos escolares distintos para crianças de diferentes grupos sociais, sendo as creches geralmente voltadas para as famílias mais pobres, administradas por entidades filantrópicas ou comunitárias conveniadas com diversos órgãos públicos, as crianças ali permanecendo até o ingresso no ensino primário, muitas vezes em condições precárias e sem nenhuma programação pedagógica (CAMPOS, 2014, p. 2-3).

Diante da escrita de Campos (2014), observamos que a expansão do atendimento às crianças em creches veio acompanhado por um modelo de educação que carecia ainda de ser construído, mas que naquele momento foi pautado por suprir carências materiais de abrigo, alimentação e cuidados, e pouco significativo no sentido de promover aprendizagens e desenvolvimento humano (ORTIZ; CARVALHO, 2012).

Isso talvez tenha ocorrido devido à concepção de criança que se tinha naquele momento, de alguém necessitado de cuidados básicos e de atenção em relação à alimentação, à saúde e à higiene. Não existia ainda a visão pedagógica do processo de ensino às crianças, nem as instituições eram consideradas escolares.

Atualmente cunhou-se a expressão *educação infantil*, a partir dos dispositivos da *Constituição* de 1988 e, mais recentemente, da lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9.394/96), para designar todas as instituições de atendimento de crianças de zero a seis anos. Isto significa que novas concepções de criança, infância e educação vem sendo forjadas (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999, p. 12, grifo das autoras).

Por fim, em 1996 a creche foi definida no Brasil como primeira etapa da educação básica (art. 29 da LDB) a ser oferecida em instituições de ensino (art. 30 da LDB), como parte da educação infantil brasileira (BRASIL, 1996).

Devendo ser ofertada pelos sistemas de ensino, deixou de ser considerada apenas um lugar de acolher e cuidar de crianças socialmente desfavorecidas, como era sua função inicial, ou de abrigar as crianças, mantendo-as ocupadas e alimentadas enquanto seus pais trabalhavam.

Atualmente, a luta é para que a creche seja entendida, por toda a sociedade, como um lugar que ensina, desenvolve, acolhe e escuta as crianças em suas necessidades durante o processo de aprendizagem e de desenvolvimento infantil.

3.2 Concepção de criança

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069 (BRASIL, 1990, n.p.), define criança, sob o ponto de vista legal, como “a pessoa até doze anos de idade incompletos”.

A partir de 1990, diversas legislações foram escritas com base nessa concepção de criança, a partir da cronologia etária e biológica da constituição humana. No Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) n. 20/2009, do Ministério da Educação (MEC) do Brasil, que trata da revisão das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI), o conceito de criança considerado é o de “sujeito do processo de educação” (BRASIL, 2009a, p. 6), em que:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere.

No entanto, observamos, no percurso histórico, a evolução do conceito de criança. Nem sempre o reconhecimento social acompanhou a concepção que temos hoje dessa fase da vida, de criança tratada como criança, e detentora de direitos.

Philippe Ariès (1981), ao traçar um perfil histórico da infância no século XII, apresenta, por meio dos textos em que descreve a sociedade da época e suas relações com a infância, um panorama de fragilidade e desvalorização da criança como sujeito de direitos.

Em seus estudos sobre a infância, Ariès (1981, p. 99), tomou a sociedade do século XII como ponto de partida, afirmando que:

[...] o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo

jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes.

Como se vê na afirmação de Ariès (1981), embora as crianças existissem, o sentimento de que essa fase da vida devia ser vista de modo diferenciado não existia. Ainda segundo Ariès (1981), a morte de crianças pequenas era muito comum, por essa razão os adultos, de modo geral, não se apegavam às crianças, nem as tratavam de modo mais cuidadoso apenas por serem frágeis. Embora os adultos amassem as crianças, procuravam não se apegar a elas, por reconhecerem que poderiam perdê-las a qualquer momento devido à sua condição de fragilidade. Essa afirmação de Ariès (1981) é confirmada no livro *Emílio* (mesmo sendo do século XVIII), de Jean Jacques Rousseau (2004, p. 24), no qual escreveu que:

Quase toda a primeira infância é doença e perigo; metade das crianças que nascem morre antes dos oito anos. Passadas as provas, a criança ganha forças, e, assim que pode servir-se da vida, seu princípio torna-se mais garantido.

Confirmando a tese de Ariès sobre a fragilidade da infância, e sua incorporação, caso sobrevivesse ao mundo dos adultos, não detinha nenhum direito a tratamento diferenciado por ser criança.

Ainda sobre essa questão da fragilidade da infância naquele momento histórico, relatado por Philippe Ariès (1981) em suas pesquisas, Viana (2018, p. 50), afirma que:

As pessoas tinham muitos filhos, mas a mortalidade infantil era comum e o infanticídio era praticado com frequência quando uma criança não era desejada. Não havia uma representação especial das crianças na pintura, escultura, poesia ou literatura, e, quando aparecia, a criança frequentemente apresentava traços adultizados. Não havia roupas especiais, não havia escola, pedagogia, pediatria, psicologia da criança e, especialmente: não havia leis de proteção – a criança estava completamente sujeita aos ditames do mundo adulto.

Era tratada como um adulto em miniatura ou como “uma coisa divertida, mas pouco importante” (ARIÈS, 1981, p. 16), e vista com uma visão utilitária, como um ser produtivo, já que aos sete anos, por exemplo, a criança já trabalhava como um adulto.

Assim, não havia motivos para que se preocupassem em manter regras e tratamentos diferenciados para as crianças, tampouco local específico para que fossem abrigadas e se desenvolvessem de modo seguro e acolhedor, vencendo os desafios de ser criança, por sua natureza biológica diferente e frágil, até que se tornassem adultas.

Como complementam Trisciuzzi e Cambi (1989), as crianças eram consideradas seres com uma pseudovida psíquica, podendo ser tratadas licenciosamente e de modo violento, pois não tinham consciência nem memória. Naquele momento da história, como bem descreve Ariès (1978), os pais e as mães das camadas mais poderosas raramente se preocupavam com seus filhos, especialmente durante os primeiros anos de vida. O cuidado dispensado a eles era abaixo da dignidade de um aristocrata. As crianças eram vistas como pequenos animais, como subalternos, e não como objetos de amor e afeição. Afinal, muitas delas nasciam e logo vinham a morrer, não tendo um papel importante na vida familiar (BARBOSA, 2006, p. 75).

Somente com o passar do tempo é que a concepção de criança mudou e esta passou a ser vista como um sujeito, e como tal, com direitos e necessidade de cuidados específicos para sua idade, a serem providos pelos adultos, que passaram a ser responsabilizados socialmente por esse cuidado com as crianças.

A partir do século XV,

[...] com os avanços da medicina e com a influência da reforma, da contrarreforma, do renascimento e da invenção da imprensa, novas formas de pensamento foram alimentadas e a visão sobre a criança começou a mudar. Proibiu-se o infanticídio e iniciou-se um processo crescente de preocupação com os cuidados e educação das crianças (VIANA, 2018, p. 50).

Entre os séculos XVI e XVII, ocorreu uma mudança social nos trajes que identificavam as crianças, o que as diferenciou dos adultos. Tal mudança aparece nas pesquisas de Ariès (1981, p. 157), que narra o surgimento da vestimenta infantil em forma de “um traje especial que a distinguia dos adultos”, e acrescenta:

Essa especialização do traje das crianças, e, sobretudo dos meninos pequenos, numa sociedade em que as formas exteriores e o traje tinham uma importância muito grande, é uma prova da mudança ocorrida na atitude com relação às crianças (ARIÈS, 1981, p. 157).

A partir dessa mudança na atitude dos adultos frente à criança, manifestada inclusive na mudança em suas vestimentas, tem-se, por consequência, a efetivação do conceito de infância como construção social e não realidade natural, conforme afirmou Ariès (1981).

Registros históricos da época retratam que muito do que se tem como imagem da criança e do sentimento de infância em relação às crianças brasileiras aportou em solo brasileiro com a chegada dos jesuítas.

Os jesuítas viam as crianças como seres dóceis e a catequese um modo de “conservar a docilidade e a obediência da criança” (SOUZA NETO, 2000, p. 106). Com isso, seguiram um projeto de ensinar às crianças, nos moldes da educação eurocêntrica aqui estabelecida com a

colonização das terras indígenas, como um modo de, também, a seu ver, incorporar elementos da cultura europeia para a infância indígena, “educando-a”.

A partir de 1549, com a chegada dos jesuítas, as crianças começaram a ser valorizadas de alguma maneira. O estudo da leitura e da escrita era oferecido a boa parte delas. Essas crianças tanto eram filhos dos portugueses, como filhos dos negros escravizados e dos índios. Colégios foram abertos no Brasil Colônia com o objetivo de evangelizar as crianças mestiças, os indígenas e as portuguesas (OLIVEIRA, 2020, p. 47).

Mary Del Priore (1996), na obra *História da Criança no Brasil*, traz um estudo sobre a história das crianças no Brasil, desde a chegada dos jesuítas até meados do século XX. Sendo consideradas pelos jesuítas um “‘papel branco’, a cera virgem, em que tanto desejava escrever; e inscrever-se” (PRIORE, 1996, p. 12), as crianças foram escolhidas como fundamento da missão colonizadora e, em nome da colonização, submetidas à escolarização jesuítica, em escolas criadas para disseminar a religião católica por meio do ensino da leitura, da escrita e do cálculo, além da música. A ideia principal era quanto ao processo de catequização.

Os métodos pedagógicos eram centrados na disciplina do corpo e do espírito, isso para que superassem os costumes locais, considerados “bárbaros”⁹ e “selvagens”, e os substituíssem pelos “bons modos” civilizatórios, dos quais nenhuma criança podia escapar.

[...] o ensino dos meninos ensejou a organização de uma estrutura que permitisse viabilizar o aprendizado e, conseqüentemente, a catequese das crianças indígenas e dos filhos de portugueses. Várias foram as estratégias para garantir a ascendência sobre as crianças, fossem elas indígenas, mestiças ou mesmo portuguesas (CHAMBOULEYRON, 2013, p. 7).

Segundo Priore (2015), alguns grupos de crianças ficavam de fora da educação escolar indígena: as crianças negras, bem como as mulheres, que desde meninas, eram “educadas” separadamente, no interior de aldeamentos, cantando orações impostas pelo colonizador.

Privilegiando a educação das crianças indígenas, os “kunumins” (ou curumins), os jesuítas seguiram o projeto colonizador até sua expulsão, em 1759, pelo Marquês de Pombal, que os substituiu por professores nomeados pelo governo, nas chamadas “aulas régias”.

A historiografia da infância brasileira durante o período em que o Brasil foi governado por imperadores registra uma clara distinção entre crianças pobres e crianças ricas, chamadas de “crianças de elite”.

⁹ Essa palavra provém da Antiguidade Clássica, uma vez que os gregos denominavam *barbarói*, os balbuciantes ou todos aqueles que não sabiam falar a sua língua. E como os que balbuciam são os que não tem fala (*infans*), *barbarói* é uma palavra que serve para denominar tanto os estrangeiros como as crianças (BARBOSA, 2006).

De acordo com Ana Maria Mauad (2015, p. 150), “os meninos da elite iam para a escola aos sete anos e só terminavam sua instrução, dentro ou fora do Brasil, com um diploma de doutor, geralmente de advogado”, o que não acontecia às meninas, que aprendiam habilidades manuais e como comportar-se socialmente.

Ambos, meninos e meninas da elite, além de estudar, podiam ainda desfrutar de momentos de lazer como “passeios ao zoológico, visitas à casa das irmãs, compras com a mãe e idas ao teatro” (MAUAD, 2015, p. 168), segundo revelam fontes documentais como diários e fotos da época, de acordo com a autora.

Às crianças pobres, geralmente filhas de escravos, desprovidas de direitos, até mesmo o de permanecer com suas famílias (algumas eram vendidas como mercadorias ao nascer), restava o que era chamado de “adestramento”.

Quando não eram acometidas de doenças que as levassem à morte, desde pequenas as crianças pobres e escravizadas eram submetidas a trabalhos domésticos “simples”, que com o passar do tempo e com a idade se tornavam mais “pesados”, conforme escreve Góes (2015, p. 184): “aos doze eram entregues ao trabalho mais pesado após a devida conclusão de seu ‘adestramento’”, até que ficassem adultas e pudessem realizar os trabalhos que os escravos adultos desenvolviam, nas casas ou nas fazendas.

Com o fim da escravidão no Brasil e a instauração da República em 1889,

[...] o processo de discussões sobre a educação infantil foi intensificado, com a entrada de novos atores sociais e novas problemáticas. A ênfase no combate à criminalidade e à “vadiagem” das crianças e jovens nas cidades, integrando um projeto mais amplo de controle social das relações de trabalho, despertou a atenção de juristas e profissionais relacionados à prevenção e repressão dos “males sociais” (SCHUELER, 1999, p. 71).

No ano de 1923, estabeleceu-se uma política de governo em que “Caberia ao Estado implantar uma política de proteção e assistência à criança, a qual foi estabelecida por meio do Decreto 16.272, de novembro de 1923” (SOUZA NETO, 2000, p. 110), o que trouxe a infância brasileira, em especial a infância pobre, para o centro das atenções.

Em 1927, foi instituído no Brasil, por meio do Decreto n. 17.943-A, o Código de Menores, como uma legislação voltada para crianças e adolescentes, cujo principal objetivo era o de dar assistência e proteção aos menores em situação de abandono ou delinquência (BRASIL, 1927). “A Revisão Constitucional de 1926, enfatizava mais presença do Estado em diversos setores da realidade nacional, e esta presença do Estado favoreceu a publicação do Código de Menores, que mudou a realidade do tratamento destinado à infância brasileira”

(LOPES; SOUZA E SILVA, 2007, p. 133), instaurando medidas legais de assistência e proteção à infância.

No ano de 1979, foi publicada uma nova versão do Código de Menores, Lei n. 6.697 (BRASIL, 1979), estabelecendo novas diretrizes de atendimento aos menores em situação irregular, como eram chamadas as crianças em situação de abandono ou infratores.

Não havia entendimento de atendimento a todas as crianças, independentemente de sua situação social. “O Código é publicado no intuito de atender desvalidos, abandonados e infratores, e também adotar meios de prevenir ou corrigir as causas de “desajustamento” destes menores” (LOPES; SOUZA E SILVA, 2007, p. 135). O olhar estava mais voltado para as carências sociais da infância.

Em 1988, a Constituição Federal do Brasil incorporou um artigo, o 227, que assegurava às crianças e aos adolescentes brasileiros direitos que deviam ser garantidos considerando sua condição de pessoa em desenvolvimento.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, n.p.).

Atualmente, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) considera a criança como sujeito de direitos, e afirma a necessidade de se assegurar um atendimento educacional próprio para a infância, dentro e fora da família, com cuidados específicos que auxiliem seu desenvolvimento físico, psíquico e social.

Posteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (BRASIL, 1990), consolidou a concepção de criança que temos hoje no Brasil como sujeito de direitos com garantias de acesso e efetivação, com prioridade absoluta, aos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à cultura, à dignidade, à liberdade, à convivência familiar, tudo isso assegurado pelo Estado, pela família e pela sociedade como um todo, a fim de que se garanta seu desenvolvimento como pessoa de modo saudável, no meio em que vive e se relaciona com outras pessoas.

Por fim, sobre a complexidade que se tem em definir o que é a criança, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) brasileiro, material composto por três volumes, publicados pelo Ministério da Educação (MEC), em 1998, e distribuído para educadores nas escolas, define no primeiro volume que:

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época (BRASIL, 1998, p. 21).

O que revela que não existe uma concepção única, acabada e estática do que vem a ser criança.

Hannah Arendt (1906-1975) escreveu sobre a crise geral na educação que abatia o mundo moderno em meados do século XX, e se propôs refletir “sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana” (ARENDR, 1990, p. 234), ao afirmar as crianças como a novidade que chega ao mundo. A criança, esse novo ser humano, que ao nascer aparece no mundo como novidade, um recém-chegado, carece de ser acolhida e introduzida no mundo que a antecede e permanecerá depois dela. Para Arendt (1990), portanto, a criança é a novidade que se apresenta ao educador como alguém que é novo, em um mundo estranho, que já é velho, por estar em constantes mudanças, e recebe esse novo ser humano, o *devoir* criança, que ainda não é, mas será.

Diante da complexidade exposta em se definir criança, Lopes, Faria Filho e Fernandes (2007, p. 8) afirmam, na introdução da obra *Para a compreensão histórica da infância*, que

Não existe, a bem dizer, uma infância. Existem várias experiências humanas que modelam a criança dentro de limites cronológicos determinados. A esses períodos que desenham a pessoa da criança ou a criança como pessoa sobrepõem-se as alteridades dos tempos sociais que delimitam o território onde cada um se faz.

Alguns autores contemporâneos da sociologia da infância consideram a existência de múltiplas infâncias, por entender que ela não é singular nem única. A infância é plural (BARBOSA, 2006), por essa razão, são denominadas infâncias.

3.3 Concepção de infância

Em relação à descoberta da infância, Philippe Ariès (1981, p. 50) afirma que: “Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la”, provavelmente por não haver lugar para ela naquela época, segundo o autor.

Os estudos de Ariès (1981) acerca da infância trazem relatos sobre o que ele chama de “idades da vida”, em que o homem do século XVI desconhece a periodização da idade do modo como a conhecemos hoje. Para eles não era dada importância ao conhecimento da própria data de nascimento, mesmo porque, como já foi escrito, era uma época de grande mortalidade.

A respeito do nascimento do sentimento de infância, Barbosa (2014) declara que foi a partir do século XVI que a sociedade europeia estabeleceu distinção entre crianças e adultos, especificando e construindo a infância, e a criança passou a ter uma infância separada dos adultos e dos idosos.

Para Andrade (2010, p. 52):

Os limites da infância encontram respaldos, além do campo legal, nas tradições culturais. Para algumas etnias e culturas, a puberdade é considerada o fim da infância e início da vida adulta. Os níveis ou ciclos de escolaridade também são possíveis fronteiras para demarcação da infância.

O momento histórico demarcado pelo século XVII traz a infância repensada de modo tal que a criança passou a ser “associada a elementos como a pureza, a simplicidade, a necessidade de amor, a ingenuidade do coração, a maleabilidade e a fragilidade. Por isso passou a ser valorizada e amada” (BARBOSA, 2006, p. 76), e a ser representada em pinturas, ilustrações, textos, tendo como modelo principal de infância o Menino Jesus e em cujas imagens e descrições geralmente apareciam como anjos.

No Brasil, a legislação delimitou esse marco da infância ao declarar crianças aqueles que possuem até doze anos de idade incompletos. Sugere-se que a infância nasce com a criança e a partir dos doze anos de idade se encerra.

Diante da situação de abandono experimentada pela infância brasileira, iniciada na época da instalação das colônias europeias no Brasil, a educação institucional das crianças foi apontada como solução, visto que:

[...] muitas crianças eram largadas por diversos fatores, tais como falta de recursos financeiros, filhos fora do casamento, escravas que tinham filhos com seus senhores e entre outros, e então depois que nasciam as mulheres precisavam dar um “fim” na criança, momento no qual aconteciam os casos de bebês jogados em becos, lixeiras, nas portas de outras famílias, igrejas (HENICK; FARIA, 2015, p. 7).

A infância brasileira passou, então, a ser considerada em seus cuidados de alimentação, higiene, saúde e educação. A infância pobre e desamparada passou a ser atendida pelo Estado, por meio de obras sociais, que buscavam sua reintegração social.

No ano de 1942, foi criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), que:

[...] tinha como missão amparar, socialmente, os menores carentes, abandonados e infratores, centralizando a execução de uma política de atendimento, de caráter corretivo-repressivo assistencial em todo o território nacional (GANDINI JÚNIOR, 2007, p. 2).

Sua função era recolher e “educar” menores abandonados e considerados “perigosos” para a sociedade.

Em 1964, introduziu-se, por meio da Lei n. 4.513 (BRASIL, 1964)¹⁰, uma política nacional de bem-estar social da criança, executada pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), com o fim de garantir direitos às crianças pobres e órfãs.

Andrade (2010, p. 62) sugere que “não existe ‘a criança’ e a ‘infância’, visto que há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser”, e vários autores contemporâneos tratam da mesma forma tais concepções, como plurais.

De acordo com Barbosa (2006, p. 76, grifo da autora):

O surgimento do sentimento de infância da Modernidade corresponde ao da família burguesa: a criança cuidada, valorizada e protegida, apesar de vigiada e punida, a que aprende a estudar e a governar – a infância atendida. Contudo, ao mesmo tempo, dá lugar ao reconhecimento da existência da outra infância, a *sem família*, isto é, a infância dos orfanatos, das rodas dos expostos, dos hospitais, dos contos infantis como o Pequeno Polegar e João e Maria – a infância abandonada que trabalha como os adultos nas indústrias nascentes e é privada de condições mínimas de saúde e de sobrevivência.

Para a autora, “seja qual for a compreensão sobre a criança, o certo é que ela necessita de um certo tipo de educação. Para tanto, são construídos espaços educacionais específicos para” (BARBOSA, 2006, p. 77). Esses espaços no Brasil são as creches.

3.4 Concepção de creche no Brasil

No Brasil, os espaços institucionais que foram criados para abrigar as crianças e as infâncias brasileiras de até três anos de idade também receberam o nome de *creches*. Criadas inicialmente como instituições para abrigar crianças cujas mães estivessem empregadas em algum trabalho formal, hoje a creche é concebida como parte da educação básica brasileira, cuja finalidade é ofertar educação infantil, a fim de promover o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da sociedade, por meio de práticas pedagógicas indissociáveis de cuidado e educação (BRASIL, 2005).

A educação em creches devia ser ofertada às crianças, independentemente de suas progenitoras estarem trabalhando ou não, pois há um entendimento legal de que a creche é direito da criança, e não deve ser delimitado por regras que venham cercear esse direito. Quanto

¹⁰ Revogada pela Lei n. 8.069, de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

às legislações brasileiras, a partir da Constituição Cidadã de 1988¹¹, começou-se a considerar a educação de crianças de zero a seis anos de idade em instituições de educação básica.

Havia, porém, uma dicotomia entre as faixas etárias, em que as instituições de educação infantil que atendiam crianças de zero a três anos ficavam mais a cargo da assistência social, por meio de creches, municipais e/ou filantrópicas e comunitárias (GUIMARÃES, 2011), e as que atendiam crianças acima de três anos ficavam sob responsabilidade da área educacional.

Essa dicotomia criou um modelo de educação assistencialista para as crianças que frequentavam creches e elas eram atendidas em creches filantrópicas, creches domiciliares, e outros. Ao longo do tempo, porém,

Práticas educativas e concepções acerca da educação da criança pequena em creches e pré-escolas foram sendo modificadas a partir de situações sociais concretas que, por sua vez, geraram regulamentações e leis enquanto parte de políticas públicas historicamente elaboradas (OLIVEIRA, 2011, p. 79).

A Lei n. 9394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), integrou as creches aos sistemas de educação escolarizada, propôs a reorganização da educação básica brasileira, permitiu a adoção de diferentes formas de organização e práticas pedagógicas, além de orientar o planejamento de uma proposta pedagógica elaborada, desenvolvida e avaliada por toda a comunidade escolar, voltada para as necessidades específicas das crianças até três anos de idade.

Na prática, a aplicação da lei demorou para ser implementada, devido a alguns problemas vivenciados desde o nascimento dessas instituições, por exemplo,

[...] falta de intencionalidade pedagógica por parte das instituições e dos profissionais e a ausência de uma ação pedagógica no trabalho com crianças, decorrente do fato de que a maioria das instituições não apresentam um projeto pedagógico cuidadoso e adequado à educação das crianças nessa faixa etária (LEITE, 2011, p. 190).

Para garantir, segundo a lei, um padrão de qualidade no atendimento às crianças:

A legislação previu, ainda, todo um conjunto de medidas relacionadas às condições de funcionamento, regime de trabalho, qualificação dos profissionais, formas de vinculação ao sistema de ensino local e outras, de natureza pedagógica (GUIMARÃES, 2011, p. 43).

¹¹A Constituição de 1988 ficou conhecida como “Constituição Cidadã” pelos direitos que passou a garantir para os brasileiros e pela retomada plena do processo democrático em nosso País. Pela primeira vez, um texto constitucional brasileiro não partiu de anteprojeto prévio (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2018).

Este deve ser permanentemente observado pelos sistemas de ensino na oferta de educação às crianças dentro das instituições de ensino sob sua responsabilidade.

Além disso, a partir do surgimento das legislações,

O padrão de qualidade a ser obedecido pela creche passa a incluir critérios pedagógicos de desenvolvimento de competências pelas crianças, além de outros requisitos que uma instituição para crianças deve apresentar: ambiente limpo, saudável, organizado, com cuidados físicos também atentamente observados (OLIVEIRA, 2011, p. 81).

Isso fez com que a creche envolvesse novas concepções de organização tanto dos ambientes físicos, quanto das atividades de cuidado e de ensino, incluindo rotinas e modificações nas relações entre as crianças e os educadores, bem como da creche com as famílias. Embora, para Barbosa (2006, p. 83),

As primeiras creches brasileiras surgiram como um mal necessário, procurando atenuar a mortalidade infantil, divulgar campanhas de amamentação, atender às mães solteiras e realizar a educação moral das famílias. Muitas vezes, elas cumprem até hoje esse papel.

Vemos hoje que a creche tem adquirido cada vez mais importância social, servindo às famílias de todas as classes socioeconômicas, com um projeto educacional elaborado de acordo com as especificidades da faixa etária, com atividades desenvolvidas e acompanhadas, na maior parte delas, por profissionais com formação em nível superior, no curso de licenciatura em Pedagogia.

Arendt (1990, p. 239) escreveu sobre os recém-chegados a este mundo, que nele estão e a ele são estranhos, as crianças: “na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele”, ou seja, para ela a criança entra no mundo pela escola, pela educação escolar, portanto.

Ainda que a escola não seja o mundo, ela representa uma parte dele, e é responsável por inserir a criança naquilo que é comum, “apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isto é o nosso mundo” (ARENDR, 1990, p. 239). Introduzir a criança na creche, nascida nova em um mundo já velho, é parte da responsabilidade social que é imposta pela legislação vigente.

Observamos que o entendimento legislativo e social é o de que a creche é um direito da criança, e não apenas da família cuja mãe trabalha fora e necessita de um lugar seguro para deixá-la. Com isso, ampliou-se o acesso à educação infantil de todas as crianças, de modo opcional para os adultos responsáveis por elas. Enfim,

A experiência, possibilitada pelas instituições de cuidados e educação infantil, de viver uma vida fora dos limites do lar, com adultos diferentes, que se relacionam com várias crianças em um espaço público e, ao mesmo tempo, o encontro repetido cotidianamente de várias crianças da mesma idade ou quase, faz com que as creches e as pré-escolas possibilitem às crianças pequenas a ampliação de seus modos de socialização e sociabilidade (BARBOSA, 2006, p. 87).

Reivindicada por um número crescente de famílias de diferentes classes socioeconômicas, que passaram a reconhecer seu valor enquanto *lócus* de condução da criança por um pedagogo¹², em seu relacionamento com o mundo e com o *Outro*, a creche hoje representa uma importante etapa da educação básica infantil brasileira.

Como o problema da pesquisa é pensar a *práxis* pedagógicas na escola de educação infantil, na creche, a partir da alteridade dusseliana e a Filosofia da Libertação, filosofia voltada para a realidade da América Latina, cabe dizer que na América como um todo e, em especial na realidade brasileira, temos crianças e infâncias inseridas em diferentes contextos culturais, a saber: crianças indígenas, ribeirinhas, quilombolas, da área urbana, da área rural, do sertão, interior e litoral, o que torna necessário transpor o senso comum de que todas as crianças e infâncias são iguais.

As atuais diretrizes educacionais brasileiras reconhecem as especificidades e singularidades das crianças e enfatizam a promoção de interações tanto entre as crianças, quanto destas com adultos nos espaços internos e externos das instituições de educação infantil.

Assim, podemos afirmar que, finalmente, a partir da Resolução n. 5, houve uma proposta de integração das creches e pré-escolas no sistema educacional [...]. Houve significativa ampliação do número de creches e pré-escolas em nível nacional, um crescimento na quantidade de professores habilitados para atuarem com crianças e, ainda a integração de algumas creches ao sistema formal, desvinculando-se da área de assistência social, configurando-se, desta forma, como entidades dedicadas a um período da formação educacional (PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 8).

Nesse sentido, diversas legislações vêm sendo revistas por meio de amplos debates entre os educadores e sociedade, sobre o currículo para essa modalidade de ensino, uma das quais as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI) (BRASIL, 2010), documento em vigência que, em consonância com a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL, 2017), homologada em dezembro de 2017, orientam a educação infantil nacional, de modo a integrá-la como primeira etapa da educação básica brasileira, conforme o artigo 5º da referida Resolução.

¹² Profissional que atua na ciência do ensinamento ou aprendizagem.

4 ENRIQUE DUSSEL E A FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO LATINO-AMERICANA

*Depende de mim
Depende de nós
Escuto um silêncio
Ouço uma voz
Que vem de dentro
E enche de luz,
Toda a nossa tribo
Somos todos índios...*

(Carlos Vinicius da Silva Cantuária,
Evandro Nahid de Mesquita, K Pereira,
1991).

Este capítulo apresenta Enrique Dussel e a Filosofia da Libertação, resultado crítico para se questionar, pensar e agir em protestos e formas de resistência às desigualdades sociais e injustiças presentes nas sociedades latino-americanas, fruto da exploração colonial inaugurada com a invasão da América.

Embora nascida na América Latina, a Filosofia da Libertação recebeu grande contribuição do pensamento de Emmanuel Lévinas (1980), em relação à transcendência no sentido da relação com o *Outro*, não em redução a ele.

Enrique Dussel propõe, como ponto de partida, uma reflexão rumo a um sair de si e pensar no *Outro*. Pensar no *Outro* para além do “absolutamente outro” de Lévinas (1980), mas pensar o índio, o asiático, o africano, ou seja, os *Outros* oprimidos em relação à totalidade europeia conquistadora e a do norte americano.

4.1 Enrique Dussel: um filósofo da periferia do mundo, comprometido com a emancipação do oprimido

Um dos nomes mais citados, ao se falar em Filosofia da Libertação e em pensamento latino-americano na atualidade, Enrique Dussel nasceu na Argentina, na cidade de Mendoza, em 1934.

Licenciado em Filosofia (Mendoza, Argentina, 1957), Doutor em Filosofia (Complutense, Madrid, 1959), Licenciado em Ciências da Religião (Instituto Católico, Paris, 1965), Doutor em História (La Sorbonne Paris, 1967), Doutor Honoris Causa (Friburgo, Suíça, 1981), pela Universidade Mayor de San Andrés (La Paz, Bolívia, 1995), pela

Universidade de Buenos Aires (Buenos Aires, Argentina, 2012), pela Universidade Santo Tomás (Bogotá, Colômbia, 2015), pela Universidade Nacional de General San Martín (Buenos Aires, Argentina, 2015), pela Universidade Nacional Cuyo (Mendoza, 2017) e pela Universidade do Chile (Santiago do Chile, 2018).

Dussel vive no México desde a década de 1970, em consequência da ditadura militar de seu país, que o empurrou para o exílio, lá se naturalizou mexicano. Em 1982, fundou em Bogotá, capital da Colômbia, a Associação de Filosofia e Libertação (AFYL), um grupo que reúne filósofos latino-americanos, estadunidenses, europeus e amigos de outros continentes, coordenados por ele, com o objetivo de, conjuntamente, refletir filosoficamente sobre os movimentos civis sociais, ambientais, de gênero, antirracista, econômicos e políticos de povos subjugados culturalmente, porém, em processo de despertar para a necessidade de transformação crítica e de libertação, conforme o próprio Dussel explica no site da Associação de Filosofia e Libertação¹³.

Atualmente, Dussel é professor de Ética e Filosofia Política no Departamento de Filosofia da Universidade Autônoma Metropolitana (UAM) e da Universidade Autônoma do México (UNAM), além de autor de mais de sessenta livros.

Reconhecido internacionalmente nos campos da Filosofia, da Ética e por seu trabalho em disseminar o Pensamento Latino-Americano, é considerado um dos fundadores da Filosofia da Libertação. Debateu com Karl-Otto Apel, Richard Rorty, Emmanuel Lévinas, Jürgen Habermas, entre outros. “A Filosofia da Libertação é recente. Todavia seus antecedentes são mais antigos do que a filosofia moderna europeia” (DUSSEL, 1977a, p. 15).

Dussel apresentou, segundo Daniel Pansarelli (2013), Bartolomeu de Las Casas como o primeiro filósofo da libertação e considerou a importância de Martin Heidegger, que lhe permitiu fundamentar a analética em seus primeiros textos, os dos anos de 1970.

Para Dussel, na analética, o *Outro* se apresenta diante de mim em sua alteridade, que antes negada passa a ser acolhida. Irrompendo como o estranho, diferente, fora do sistema totalizante, mostra seu rosto sofrido, clamando por justiça (DUSSEL, 1977a), adentrando um mundo novo. “Sua própria relação é um entre eu e o Outro, que na origem não deixam ‘espaço’ nem fissura para um mundo do sentido; é proximidade” (DUSSEL, 1977a, p. 116), que se revela não como algo, mas como alguém.

Outros precursores da Filosofia da Libertação foram o peruano Augusto Salazar Bondy e o mexicano Leopoldo Zea, “que já em 1968 discutiam a questão da originalidade e da

¹³Asociación de Filosofía y Liberación México (Coordenador Geral: Enrique Dussel) México, D.F. Disponível em: <https://afyl.org/>. Acesso em: 29 abr. 2022.

autenticidade de uma filosofia americana” (PANSARELLI, 2013, p. 13), ou de uma “filosofia bárbara”, como mais tarde escreveu Dussel (1977a, p. 21).

Pansarelli (2013) afirma na obra *Filosofia Latino-Americana a partir de Enrique Dussel* que a Filosofia da Libertação surgiu no contexto de uma série de movimentos de libertação na América Latina, em torno de 1974, com a publicação das obras *Para uma ética da libertação* e *Método para uma filosofia da libertação*, que propunham as bases para a Filosofia da Libertação.

Pansarelli (2013, p. 170) declara ainda, em relação à Filosofia da Libertação, que a “construção definitiva tenha se iniciado somente com a Ética da libertação, nos últimos anos do século XX”, surgida em razão da negação da *alteridade* do *Outro*. E, nesse caso, “a negação da alteridade implica necessariamente na negação da autodeterminação pela determinação ontológica eurocêntrica a partir do *mesmo*” (PANSARELLI, 2013, p. 171), que deu origem à opressão do *Outro* pelo *mesmo*.

Nos encontros acadêmicos que realizou na tentativa de dialogar criticamente sobre a relação entre a ética latino-americana de libertação e a ética do discurso, Dussel aproximou-se das teorias de Karl Max, cuja leitura teve como finalidade pensar a libertação do homem oprimido pelo capital “como possibilidade orgânica de ajudar nas transformações qualitativas da sociedade” (PANSARELLI, 2013, p. 14), orientada pelo respeito ao *Outro*, partindo do homem concreto oprimido, rumo a uma sociedade justa, desalienada e epistemologicamente livre. Essa foi a busca do novo posicionamento filosófico latino-americano e em cujo bojo constituiu-se a Filosofia da Libertação.

Na obra *Filosofia da Libertação: crítica à ideologia da exclusão*, Dussel (1995b, p. 18) explica a origem da Filosofia da Libertação:

[...] a *experiência inicial* da Filosofia da Libertação, consiste em descobrir o “fato” opressivo da dominação, em que sujeitos se constituem “senhores” de outros sujeitos, no plano mundial (desde o início da expansão europeia em 1492, fato constitutivo que deu origem à “Modernidade”), Centro-Periferia; no plano nacional (elites-massas, burguesia nacional-classe operária e povo); no plano erótico (homem-mulher); no plano pedagógico (cultura imperial, elitista, versus cultura periférica, popular etc.; no plano religioso (o fetichismo em todos os níveis) etc.

Vale a pena enfatizar que Enrique Dussel também traz a proposta da libertação pedagógica, que na Filosofia da Libertação recebe o nome de *pedagógica*, e que diz respeito a se libertar, também, de uma cultura pedagógica dominadora, imposta pelos dominadores, oriunda da cultura eurocêntrica, considerada superior à educação dos povos dominados.

A dominação pedagógica nega a cultura local, destruindo-a por meio da igualdade servil imposta, ou mesmo pelo extermínio físico daquelas que a ela se opõe. Por essa razão, Dussel indica uma conversão da dialética para a analética, em que na relação epifânica com o “Outro”, eu o respeito como “distinto”.

Segundo Couto e Carrieri (2018, p. 632), “Para entender a Filosofia da Libertação é necessário assumir que, *a priori*, o lugar de fala do autor é a América Latina, com suas desigualdades, extrema pobreza, violência e traços culturais típicos”. Ou seja, para entender a luta de Enrique Dussel na busca por uma Filosofia nascida na e para a América Latina, faz-se necessário pensar a filosofia a partir da periferia do mundo, a partir do *Outro*.

Dussel define o *Outro* como aquele que se revela como o extraordinário, “como o pobre, o oprimido; aquele que à beira do caminho, fora do sistema, mostra seu rosto sofredor” (DUSSEL, 1977a, p. 49). *Outro* como exterior ao sistema, porque ele está à margem, assim como “a criança subjugada pedagogicamente” (DUSSEL, 1995b, p. 47), conforme escreveu ao declarar a pretensão da sua Filosofia da Libertação:

[...] o que pretendemos é manifestar eficazmente “a razão do Outro”: do índio assassinado por genocídio, do escravo africano reduzido a uma mercadoria, da mulher vilipendiada como objeto sexual, da criança subjugada pedagogicamente (sujeito “bancário”, como a define Paulo Freire) (DUSSEL, 1995b, p. 47).

Como proposta de libertação, a Filosofia que Dussel apresenta é a que se propõe romper com o silenciamento das vozes subjugadas pela exploração, pela opressão dominadora, que não considera o *Outro*, o excluído “em um mundo eurocentralizado” (PANSARELLI, 2013, p. 197), e hegemônico.

Enrique Dussel (1995b, p. 48, grifos do autor), ao escrever sobre a necessidade de uma “filosofia da libertação” latino-americana, afirma:

Nós pretendemos ser a expressão da “Razão” dos que se situam bem além da “Razão” eurocêntrica machista, pedagogicamente dominadora, culturalmente manipuladora, religiosamente fetichista. O que nós pretendemos é uma Filosofia da Libertação do Outro, isto é, daquele que está fora e distante dos horizontes desse mundo de hegemonias.

Razão pela qual propomos esta pesquisa, com a análise, a partir da Filosofia da Libertação, sobre o que pensam de sua *práxis* pedagógica, as professoras que atuam com crianças na creche, ambas sendo “o oprimido” do sistema educacional vigente, imposto à educação infantil brasileira.

A libertação do oprimido que pretende a Filosofia da Libertação se dará a partir da tomada de consciência da sua condição de oprimido, e da negação da “coisificação do *Outro*”, que permite que seja subjugado, “manipulado como mera coisa sem transcendência nem mistério, e é constituído como instrumento” (DUSSEL, 1977a, p. 59), pedagogicamente inclusive.

Para dialogar com as ideias de Enrique Dussel, é necessário conhecer algumas categorias como *proximidade*, *totalidade*, *exterioridade*, *alteridade*, *mesmo*, *Outro*, *face-a-face*, entre outros. Elas são importantes portas de entrada rumo ao entendimento do que Dussel (1977a, p. 21) propõe para a Filosofia da Libertação da periferia, que ele afirma tratar-se de uma “Filosofia Bárbara”, ao escrever:

Contra a ontologia clássica do centro, desde Hegel até Marcuse, para mencionar o mais lúcido da Europa, levanta-se uma filosofia da libertação da periferia, dos oprimidos, a sombra que a luz do ser não pode iluminar. Do não-ser, do nada, do outro, da exterioridade, do mistério do sem-sentido, partirá o nosso pensamento. Trata-se, portanto, de uma “filosofia bárbara”.

O que Dussel chama de uma “Filosofia Bárbara” é a filosofia como *práxis* de libertação a ser revelada somente pelos povos oprimidos da periferia do mundo, oposta à filosofia dominante do centro europeu.

Nessa perspectiva, o ponto de partida da ética da libertação situa-se na reflexão sobre a *alteridade*, que diz respeito à interação com o *Outro*, que se encontra em estado de exclusão do sistema-mundo eurocêntrico, no sentido de torná-lo parte na relação “*mesmo*” e “*Outro*”.

A interação com o *Outro* reconhece-o como ser livre, autônomo e real, em uma relação “face-a-face”, em que, “todavia, o novo ser, o filho, é um ser que estabelecerá um mundo próprio, um projeto único, será livre” (DUSSEL, 1977a, p. 48), diante do sistema que o aprisiona, dirigindo-se para o novo, para a *exterioridade*, pois “Exterior aos sistemas já constituídos de educação, surge sempre o novo, o outro, aquele que põe necessariamente em questão o já dado” (DUSSEL, 1977a, p. 95), expondo o momento metafísico do que outrora excluído, passa a ser visto, revelado e livre. Esse *Outro* livre só pode vir ao mundo como milagre, de forma sacramental, que nasce diante dos nossos olhos, por meio da *proximidade* – oposta à *proxemia*.

A *proximidade* é o início do discurso filosófico da libertação, e diz respeito a aproximar-se das pessoas, tal como elas são, sem julgamentos ou sentimento de superioridade em relação a elas. A *proxemia* diz respeito ao aproximar-se de “coisas”, e não de pessoas, como a *proximidade* o faz.

É a proximidade como segurança e calor; o calor da carne na imediatez, ou o do vinho; é o esquecimento das angústias e o degustar a realidade merecida. A proximidade é festa, mas festa da libertação e não da exploração, injustiça ou profanação. É festa dos iguais, dos livres, dos justos, dos que esperam uma ordem de proximidade sem contrarrevoluções, retrocessos (DUSSEL, 1977a, p. 27).

A *proximidade* de que fala Dussel (1977a, p. 23) não se refere à proximidade no sentido de estar perto ou longe, centro ou periferia, “Aqui falamos de aproximar-nos na fraternidade, encurtando distância para alguém que pode esperar-nos ou rejeitar-nos, dar-nos a mão ou ferir-nos, beijar-nos ou assassinar-nos”. Ou seja, *proximidade* no sentido de privilegiar a relação face-a-face, homem a homem, pessoa a pessoa.

Essa *proximidade* é aquela que diz respeito à aproximação do “Outro”, uma *proximidade* como *práxis*, um aproximar-se da *proximidade*, a

Face-a-face o filho-mãe no mamar; sexo-a-sexo o homem-mulher no amor; ombro-a-ombro os irmãos na assembleia onde se decide o destino da pátria; palavra-ouvido do mestre-discípulo na aprendizagem do viver... Proximidade é a palavra que exprime a essência do homem, sua plenitude primeira (arqueológica) e última (escatológica), experiência cuja memória mobiliza o homem em suas mais profundas entranhas e seus projetos mais amplos, magnânimos (DUSSEL, 1977a, p. 25).

E nesse sentido, “somente aquele que viveu a proximidade na justiça e na alegria assume sua responsabilidade pelo pobre, a quem deseja na proximidade dos iguais” (DUSSEL, 1977a, p. 26). E tudo o que não é proximidade, é *proxemia*, é aproximação de coisas, de *entes*, e não de pessoas.

Escreve Dussel (1977a, p. 35) a esse respeito: “A distância da proximidade no mundo é sempre uma cercania com as coisas, as mediações, os objetos. A esta cercania com as coisas daremos o nome de *proxemia* (homem-ente) que não é a proximidade (homem-homem)”. A *proxemia* é a mediação das relações humanas com as coisas (*entes*), com os objetos. Ao passo que a *proximidade* é a relação “homem-homem” com o “Outro”, em sua *alteridade* aceita, reconhecida e respeitada.

Uma relação *proxêmica* é o oposto de uma relação de *proximidade*. Em uma relação de *proximidade* eu valorizo o “Outro”, eu me aproximo afetivamente, de modo fraternal, eu me relaciono com ele. Na relação *proxêmica*, o *Outro* para mim é apenas um *ente*, objeto que posso usar, dominar, possuir. Dussel (1977a, p. 23) esclarece que “a *proxemia* é um dirigir-se às coisas”.

A *proximidade* é um dirigir-se ao *Outro*. É um olhar *epifânico* para o “Outro”, que não aparece como fenômeno, mas se revela diante de mim, e por mim é visto tal como ele é, como “milagre” transontológico. Distinto em uma proximidade epifânica que transcende o sistema,

ele se revela pela sua exterioridade através do face-a-face, portanto, “Não é algo, é alguém” (DUSSEL, 1977a).

Sobre o transontológico, Dussel (1977a, p. 63-64) “entende por metafísica a passagem da ontologia ao transontológico, àquilo que se situa além do ser, na realidade, o outro”. O transontológico diz respeito à abertura à *alteridade*, para além do horizonte ontológico.

Na relação de *proximidade*, o rosto negado aparece como expressão real, concreta, que provoca, que afeta, e para Dussel (1977a, p. 49), “é provocação e juízo por sua simples revelação”, uma revelação epifânica, como começo da libertação real.

O rosto do homem se revela como outro quando se apresenta em nosso sistema de instrumentos como exterior, como alguém, como uma liberdade que interpela, que provoca, que aparece como aquele que resiste à totalização instrumental. Não é algo; é alguém (DUSSEL, 1977a, p. 47).

Se não existe a relação de *proximidade* com o *Outro*, dá-se lugar à *práxis* da dominação, por meio de uma *totalidade* opressora. *Totalidade* é o “Exercício do poder dominador e alienação” (DUSSEL, 1977a, p. 59), que reduz o *Outro* a *ente*, a nada, a ninguém que mereça ser considerado, ouvido, revelado.

Nessa relação, a *totalidade* significa a hegemonia da redução do *Outro* ao *Mesmo*, lugar onde o *Outro* habita e é apagado em sua existência como ser, através da alienação imposta pelo dominador totalitário.

A alienação, contudo, decide-se essencialmente *na poiesis* de uma formação social. A *práxis* de dominação, como relação homem-homem coloca o outro ao serviço do dominador; mas é no trabalho (*poiesis*) que tal dominação se realiza realmente. É quando o fruto do trabalho não é recuperado por um povo, pelo trabalhador, pela mulher, pelo filho que seu ser fica alienado. Quando o fruto do trabalho do outro dominado, totalizado, é tirado sistematicamente pelo dominador; quando tal apropriação se torna habitual, institucional, histórica, nesse momento a alienação é real, certa, efetiva; é um modo de produção injusto (DUSSEL, 1977a, p. 59).

Diretamente ligada ao modo de produção de um povo, a *alienação*, segundo Enrique Dussel (1977a), faz com que o indivíduo perca seu ser e seja incorporado como instrumento do ser de *Outro*.

No âmbito da escola, enquanto instituição social de dominação, a *alienação* é o poder daquele que fala, o docente, porque pode falar, sobre aquele que escuta, o estudante, o jovem, a criança, que deve calar-se para “aprender”.

Seus efeitos alienantes são produzidos e sentidos em níveis micro, quando o “não-ser” se torna *ente* como parte do sistema, e macro, “no nível internacional ou mundial a alienação

dos povos periféricos se produz pelo imperialismo” (DUSSEL, 1977a, p. 77); filosoficamente, economicamente, militarmente, culturalmente. Além de politicamente e pedagogicamente, como veremos mais adiante.

4.2 Uma pedagogia analética a partir de Enrique Dussel

Na obra *Método para uma Filosofia da Libertação*, Enrique Dussel (1986) faz uma análise de diversas dialéticas defendidas por pensadores como Aristóteles, Descartes, Kant, Fichte, Schelling e Hegel, que a seu tempo histórico as conceituou.

O conceito de dialética vem desde o grego, e em linhas gerais pode ser definido como a contraposição ou contradição de ideias, que nos levam a outras ideias, cuja finalidade é atingir a razão. Na dialética “o especulativo é o constitutivo essencial”, escreveu Dussel (1977 a, p. 164).

De acordo com Enrique Dussel (1977a, p. 162), “dialética é um atravessar (*dià-*) diversos horizontes ônticos· para chegar de totalidade em totalidade até a fundamental”, ou seja, é o fundamento da totalidade, cujo âmbito próprio é o ontológico, “isto é, a passagem de um horizonte de entes a outro até seu fundamento”, que transforma o *Outro* em si, dentro da lógica da totalidade ontológica.

Para os gregos da Antiguidade:

O ser superior, o escol, o *homem grego*, o homem da *pólis*, era o portador da razão, do *logos*, pelo qual se criaram as bases estruturantes da filosofia ontológica do centro. Tal ontologia surgiu da experiência de dominação do *outro*, reforçado pelo *logos* do discurso dessa verdade. Não obstante, nesse mundo civilizado, esse discurso do qual não era possível participar devido à natureza inferior, encontrava-se o bárbaro na periferia do centro ontológico, bem como na organização espacial da cidade (SILVEIRA; AGOSTINI, 2017, p. 540).

Sobre quem era o bárbaro, Silveira e Agostini (2017, p. 541, grifos dos autores) explicam:

O *bárbaro* é uma palavra onomatopaica que o latim traduz como *balbus*. Isto é, aquele que balbucia, o tartamudo, o torpe de língua; o selvagem que ameaça o sistema estabelecido; aquele que é *inferior* por natureza, o *não-ser*; aquele que não possui a linguagem do dominador, portanto, não possui o *logos*. Em tal contexto, o bárbaro não tem alma elevada, a alma racional; por isso, é incapaz de contemplar a verdade grega (*alétheia*), como sendo a única e exclusiva razão.

A “configuração civilizatória”, instaurada na América Latina na ocasião da chegada dos europeus, que consideravam a si mesmos como os detentores da civilidade e da razão, tomou por bárbaros e selvagens os povos originários da América, confrontando-os a se “moldarem” ao “modelo civilizatório” europeu.

Aqueles que não consentiram foram severamente dizimados, afinal:

Para Parmênides, “o ser-é, e o não-ser-não-é”. O ser-é, o *existente* ou o ser, que *pensa* (aquele que promove a nomeação e o enunciado e se submete às regras da significação e ordem) é também o que *fala* (aquilo que é nomeado, enunciado). O *não-ser* é o nada, pois não está vinculado ao pensar e ao falar, sendo, portanto, destituído de razão, ininteligível, cujos sons emitidos não passam de meros ruídos (SILVEIRA; AGOSTINI, 2017, p. 540, grifos dos autores).

Sobre o *logos* imperial, em relação àqueles que consideravam bárbaros, sabe-se que historicamente Felipe da Macedônia, e depois Alexandre o “Grande”, dominaram os povos persas, os povos do Oriente, os povos que viviam na fronteira grega e além dela. A expansão imperial grega acabou dando origem a uma língua comum, que estabelecia a comunicação de todos esses povos submetidos ao imperialismo grego: o *coiné*, fazendo com que os gregos perdessem sua condição de “homem heleno”, dotado de razão, portador do *logos* imperial dominante, passando então a ter que conviver com aqueles que consideravam inferiores a si: os bárbaros (GIORDANI, 2001 *apud* SILVEIRA; AGOSTINI, 2017).

Outrossim, Roma acabou por herdar tal língua barbarizada e difundida no Império Romano, incorporando os povos conquistados à urbe romana. Desse modo, Roma se constituiu assimilando culturas e crenças dos povos dominados e, de igual modo, esses povos assimilaram a cultura romana, o que deu origem a um novo *logos*, o da “*Lei e Direito*”. Houve, então, a difusão do latim, originando a língua latina, da qual derivaram os idiomas europeus. Assim, o termo bárbaro adquiriu em Roma significado distinto do inicial, e passou a significar um novo *logos* nascente, o do Direito romano, passando a ser bárbaro todo aquele que não fazia parte da ordem expressa do Direito romano (SILVEIRA; AGOSTINI, 2017).

Anterior à queda do Império Romano, a religião cristã foi perseguida e excluída de Roma, exatamente por ser excludente, ou seja, por não aceitar outros deuses. Ela se espalhou por entre os escravos, senhores e muitos bárbaros romanizados que formaram as chamadas legiões romanas. Essa união deu início a outro *logos*, o Verbo. Para os cristãos, Roma era pagã por adorar vários deuses, e Constantino, diante de um império já dividido entre Ocidente e Oriente, promoveu a cristandade imperial. Dessa forma, novas concepções de bárbaro nasceram, sendo elas as dos pagãos e as dos não cristãos. A verdade, o *logos*, a palavra, passaram a ser a crença em Cristo e a promessa de uma nova vida santa que guiaria as divinas almas. Ao contrário do discurso dessa nova verdade, couberam aos evangelizadores armados (cristãos

transformados em guerreiros) avancarem contra aqueles que a contradiziam (SILVEIRA; AGOSTINI, 2017, p. 543).

Tais homens, não sendo nada, sendo destituídos da razão inteligível, de certos *logos* dominantes, os *balbus* não tinham voz, alma e nem e estavam fora da “legalidade romana” e do *logos* cristão, o Verbo, que aportou na América trazendo e impondo uma “verdade, o *logos*, à Palavra” através dos “evangelizadores armados (cristãos transformados em guerreiros)”, que avançavam contra aqueles que contradiziam a sua verdade (SILVEIRA; AGOSTINI, 2017), castigando-os com a morte.

Ao transpor a ideia da dialética do Velho Mundo, para o Novo Mundo, vemos que o *balbus* não participa do diálogo, pois a dialética ocorre somente entre pares, aqui no caso a do europeu constituído pela sua Verdade, de conquista, pilhagem em nome da coroa e da Igreja, daí refletimos sobre o “encobrimento” do *Outro*, na América Latina, e de onde nasce a proposta de uma Filosofia da Libertação, isso quase 500 anos depois. Então Dussel (1993, p. 24) escreve:

Contra os pós-modernos, não criticaremos a razão enquanto tal; mas acataremos sua crítica contra a razão dominadora, vitimária, violenta. Contra o racionalismo universalista, não negaremos seu núcleo racional e sim seu momento irracional do mito sacrificial. Não negaremos então a razão, mas a irracionalidade da violência do mito moderno; não negamos a razão, mas a irracionalidade pós-moderna; afirmamos a “razão do Outro” rumo a uma mundialidade transmoderna.

Diante da relação dialética monológica que admitia só uma lógica, a do dominador, sem considerar a diversidade de lógicas, ou de *logos*, Dussel propõe ir além da dialética, que não precisa ficar nessa ideia de identidade ou de diferença, e considerar algo que é semelhante e ao mesmo tempo distinto entre os grupos que se “encontraram” nessa (não) relação. A esse “ir além” da dialética dominante, Dussel nomeará de analética.

Analética trata-se, portanto, de outra percepção de mundo, que não necessariamente se coloca em contraposição à visão oposta, mas que leva em consideração outras visões de mundo igualmente importantes (outras cosmovisões), que podem se conversar, em um horizonte de liberdade como possibilidade de outro algo ou *Outro* alguém possível.

Na analética, visto que é necessária a aceitação ética da interpretação do oprimido e a mediação da *práxis*, tal *práxis* é seu constitutivo primordial, primeiro, condição de possibilidade da compreensão e do esclarecimento, que é o fruto de ter efetiva e realmente acedido à exterioridade (único âmbito adequado para o exercício da consciência crítica) (DUSSEL, 1977a, p. 164).

Na analética, o “ponto de partida é uma opção ética e uma *práxis* histórica concreta” (DUSSEL, 1977a, p. 165), em que a exigência ética se situa em abertura para o *Outro*, além do *mesmo*, e “a totalidade é posta em questão pela interpelação provocativa (apocalíptica) do outro” (DUSSEL, 1977a, p. 164), inaugurando o “momento analético” como afirmação da *exterioridade* do *Outro*.

Dussel (1977a, p. 163) afirma: “Analético quer indicar o fato real humano pelo qual todo homem, todo grupo ou povo se situa sempre ‘além’ (*anó-*) do horizonte da totalidade”, que reconhece a exterioridade do *Outro*, partindo de sua revelação como ser, e pensando sua palavra, como escreveu Enrique Dussel (1986).

Ao tratar da superação da ontologia dialética da alteridade, por meio da analética, dentro da Filosofia da Libertação, Dussel (1986, p. 197) afirma:

Esta analética não leva em conta somente o rosto sensível do outro (a noção hebraica de basar, “carne”, indica adequadamente o ser unitário inteligível-sensível do homem, sem dualismo de corpo e alma), do outro antropológico, mas exige igualmente colocar faticamente a “serviço” do outro um trabalho-criador (para além, mas assumindo o trabalho que parte da “necessidade” de Marx). A analética antropológica é então uma econômica (um pôr a natureza a serviço do outro), uma erótica e uma política. O outro nunca é “um só”, mas também e sempre “vós”. Cada rosto no face-a-face é igualmente a epifania de uma família, de uma classe, de um povo, de uma época da humanidade e da própria humanidade como um todo, e ainda mais, do outro absoluto. O rosto do outro é ana-lógos; ele é a “palavra” primeira e suprema é o dizer em pessoa, é gesto significante essencial, é o conteúdo de toda significação possível em ato. A significação antropológica econômica, política e latino-americana do rosto é nossa tarefa e nossa originalidade. Dizemos sincera e simplesmente: o rosto do pobre índio dominado, do mestiço oprimido, do povo latino-americano é o “tema” da filosofia latino-americana.

Superar a ontologia da totalidade europeia pressupõe a superação da dialética excludente da dominação, a partir da abertura à alteridade do *Outro*.

Severino (2014, p. 3) complementa tais reflexões afirmando: “Sensibilizado eticamente pela condição de dominação que sufoca historicamente o outro, o filósofo precisa comprometer-se com sua libertação, fazendo de seu pensar uma analética pedagógica de libertação”. A nosso ver, sem essa compreensão, a filosofia estará a serviço de uma dialética excludente.

A dialética é excludente porque “é o caminho que a totalidade realiza em si mesma” (DUSSEL, 1986, p. 196), pois não parte do *Outro* enquanto livre, e expande a dominação como totalidade, reduzindo o *Outro* ao *Mesmo* dentro do sistema do mundo vigente, dentro do qual está incluída a educação.

A analética proposta por Dussel possibilita a superação da totalidade ontológica expressa na dialética excludente, partindo do diálogo com o *Outro*, rompendo a objetivação do

ser. Como possibilidade para além da totalidade, “o momento analético do movimento dialético é a origem e a resolução da própria dialética e sua negatividade” (DUSSEL, 1977a, p. 143), e sobre sua importância, Dussel (1977a, p. 164-165) escreve:

O momento analético é por isso crítico e superação do método dialético negativo, não o nega, como a dialética não nega a ciência, simplesmente o assume, o completa, lhe dá seu justo e real valor. [...] é a afirmação da exterioridade: não é somente negação da negação do sistema desde a afirmação da totalidade. É superação da totalidade, mas não só como atualidade do que está em potência no sistema. É superação da totalidade desde a transcendentalidade interna (2.4.8) ou da exterioridade, o que nunca esteve dentro. Afirmar a exterioridade é realizar o impossível para o sistema (não havia potência para isso), é realizar o novo, o imprevisível para a totalidade, o que surge a partir da liberdade incondicionada, revolucionária, inovadora.

Daí a importância de se dar “prioridade absoluta ao projeto de libertação ao outro como novo, como outro, como distinto (e não somente diferença na Identidade da totalidade” (DUSSEL, 1977a, p. 252). Isso só é possível se o *Outro* é revelado, ao se escutar a sua voz, transcendendo a totalidade ontológica, por meio da dialética do ir “mais-além”. Trata-se de um relacionar-se com o *Outro*, verdadeiramente, em uma relação entre sujeitos, e não entre servos e senhores, em que um é e o *Outro* não é. Essa é a possibilidade que a analética traz para esse encontro iniciado em 1492.

A Filosofia da Libertação, como ética da *práxis* libertadora, é uma filosofia a serviço do oprimido, marginalizado pelo centro capitalista do mundo: a Europa e as epistemologias do norte americano. Nela, podemos encontrar elementos para reflexões, a respeito de como se dá a educação de crianças na creche e as relações como mundo contemporâneo. Podemos refletir sobre essa educação praticada, de modo que as crianças, mesmo que inseridas no contexto educacional voltado para a perpetuação de algumas epistemologias da cultura eurocêntrica – dominação pedagógica, como escreveu Dussel (1995b, p. 128) –, possam experimentar a *proximidade* como “festa da libertação e não da exploração”, segundo ainda afirma Dussel.

A proposta de libertação filosófica dusseliana remete a uma observação necessária: ela evidencia a hegemonia epistemológica de produção de conhecimentos, partindo dos colonizadores eurocêntricos, que desde que instituíram o “mito da Modernidade”¹⁴ passaram a determinar quais conhecimentos o “Novo Mundo” deveria aprender, a fim de fazer parte da totalidade da Modernidade.

¹⁴ Segundo Dussel (2005, p. 31), a “falácia desenvolvimentista” da Modernidade nasceu com o descortinamento da Europa para o mundo, quando “descobriu” o “novo” continente; daí “nasceu” dessa descoberta a América Latina, dando origem à Modernidade. A partir de então, ela passou a ser colônia, sendo explorada, dominada – como contrapartida dialética dessa Modernidade.

Nos currículos escolares, vemos ainda hoje inseridas as propostas pedagógicas elaboradas a partir dos conhecimentos teóricos do Norte, bastante distintos das necessidades, da cultura e das vivências experimentadas na realidade escolar brasileira do Sul. Tal situação leva à descaracterização e exclusão de tudo aquilo que não esteja em conformidade com valores e visões de mundo europeu e, aos poucos, tudo o que é local torna-se periférico e digno de ser tratado com consideração “inferior” em relação à supremacia hegemônica, portanto, descartável e sistematicamente abandonado como algo sem valor.

Diante disso, segundo Dussel (1977a), a população ameríndia tornou-se vítima de um sistema em que foi e é educada para ser explorada e perpetuar a exploração sobre os demais, impossibilitada de se conscientizar de sua condição e, por fim, de pleitear uma libertação, quer seja cultural, quer seja epistemológica. Nessa situação de opressão, para o autor, uma Filosofia da Libertação torna-se ferramenta capaz de permitir a autoconsciência desses sujeitos de sua condição de assujeitados para, assim, chegar à emancipação.

Ao propor a ética libertadora, por meio da consciência ética da escuta do *Outro*, a Filosofia da Libertação “é o magistério que realiza em nome do pobre, do oprimido, do outro” (DUSSEL, 1977a, p. 182), da criança, do jovem dominado cultural e epistemologicamente.

Para Dussel (1982, p. 153), o processo de libertação passa pela relação da *pedagógica* como *práxis* de libertação, não como pedagogia, no sentido de ciência da aprendizagem, mas como convergência da *erótica* e da *política*, como “parte da filosofia que pensa a relação face-a-face do pai-filho, mestre-discípulo, médico-psicólogo-doente, filósofo-não-filósofo, político-cidadão etc.”; em uma *pedagógica* ética, na qual “a voz do Outro significa o conteúdo que se revela e é somente a partir da revelação do *Outro* que se realiza a ação educativa. O discípulo se revela ao mestre; o mestre se revela ao discípulo” (DUSSEL, 1982, p. 231), o que torna possível a educação libertadora.

Ao definir a *pedagógica* como a “parte da filosofia que pensa a relação face-a-face do pai-filho, mestre-discípulo, médico-psicólogo-enfermo, filósofo-não-filósofo, político-cidadão, etc.” (DUSSEL, 1977e, p. 123), Dussel explica que existem duas dimensões que se articulam: a erótica e a política, por ele nominadas de “sistemas pedagógicos” (DUSSEL, 1977a, p. 94).

Sobre os sistemas pedagógicos, Dussel (1977a, p. 95) esclarece que o primeiro- erótico ou doméstico “educa dentro do *ethos* tradicional do povo, dentro da classe social da família”, e que “Seja como for, o caráter do futuro cidadão depende da maneira como foi forjada eroticamente sua personalidade no lar, na proximidade com a mãe e em relação à presença do pai e dos irmãos”, e o segundo – político ou social, “educa igualmente dentro do *ethos* social, mas além disso tem instituições”. Ao se referir a instituições, Dussel cita as antigas escolas do

império Inca e as do Antigo Egito, que, segundo ele, formam sistemas dentre os mais importantes para a formação do homem.

Como parte da Filosofia da Libertação, Enrique Dussel (1977a, p. 101) apresenta o Projeto e *práxis* de libertação pedagógica, que se opõe ao projeto de dominação pedagógica que “aniquila a cultura das nações e classes oprimidas”, e impede uma educação libertadora.

Sobre o projeto pedagógico de libertação, Dussel (1977a, p. 101) afirma: “não é formulado pelos mestres; já está na consciência do povo; é o *a priori* metafísico do processo e ao qual se tende a partir de uma longa luta popular”, e que “pode ser tentado pelos colonizados convertidos, pela *intelligentzia* que descobre seu povo”. Dentre esses, os professores que atuam com crianças em creche, as quais, futuramente podem vir a compor essa *intelligentzia* e levar adiante o projeto de uma educação libertadora.

O antecedente da libertação pedagógica é a relação de *proximidade*. Para Dussel (1982, p. 231), “Se a voz da criança, da juventude e do povo não é ouvida pelo pai, pelo mestre e pelo Estado”, torna-se impossível a relação de *proximidade*, que antecede à educação libertadora. Essa relação de escuta do *Outro* resulta em uma educação ética, de *proximidade*, libertadora, que recebe de Enrique Dussel o nome de *pedagógica* e diz respeito à relação fraterna que emerge dessa união, em que estar próximo do *Outro*, reconhecendo-o como alguém, resulta em *proximidade*. O que é diferente de estar próximo de outro, vendo-o como algo ou objeto, nas palavras de Dussel (1977a), como *ente*, em uma relação *proxêmica*, distante, e que não condiz com o que Dussel define como sendo a *pedagógica* da libertação.

Na *pedagógica* dusseliana, a *proximidade* não diz respeito apenas à relação professor-aluno, para ele:

A pedagógica não é somente a relação mestre-discípulo como hoje a entendemos. A relação médico-enfermo, advogado-cliente, engenheiro-população, psiquiatra/analista-anormal, jornalista-leitor, artista-espectador, político por profissão-correligionário sacerdote-comunidade, filósofo-não-filósofo etc., etc., são relações pedagógicas (DUSSEL, 1982, p. 193-194).

Embora defenda a necessidade da passagem de um modelo de educação com relações pedagógicas dominadoras para a educação que ele chama de “libertação pedagógica” (DUSSEL, 1977b, p. 135), capaz de despertar a consciência crítica, Dussel alerta para o perigo de, ao superar o modelo educacional dominador, que gera alienação do oprimido, instaurar uma nova dominação, pois

A passagem da alienação (quando alguém deixa de ser "o Outro" distinto e passa a ser só a diferença interna da Totalidade totalitária) à liberdade se produz sempre pela

libertação pedagógica. Tudo está em saber que método pedagógico empregar: há métodos que lutam contra a Totalidade pretendendo instaurar uma nova dominação; outros há que negam a Totalidade fechada e tentam abri-la à Alteridade (DUSSEL, 1977b, p. 135).

Para Dussel (1982, p. 194), nas relações pedagógicas de escuta do *Outro* nos tornamos mestres, “O *a priori* de toda pedagógica é o ‘ouvir-a-voz-do-discípulo’”, pois, “Com efeito, a pedagógica se desenvolve essencialmente na bipolaridade palavra-ouvido, interpretação-escuta, acolhimento da Alteridade para servir o Outro como outro” (DUSSEL, 1982, p. 191). Ouvir a voz do *Outro* e acolhê-la diz respeito a nos relacionarmos pedagogicamente com ele, sem a pretensão de dominar.

O discurso da libertação, concretizável, segundo Dussel, mediante os níveis da erótica, da pedagógica e da política supõe, evidentemente, a superação da dominação, instaurando a alteridade como valor inalienável. Tal dimensão de alteridade, de diálogo, de respeito ao outro se apresenta como elemento elucidativo para a prática do professor, numa perspectiva da educação para a libertação (FREIRE, 2012, p. 7).

A perspectiva da educação para a libertação irrompe um processo de libertação política que inclui “uma relação homem-homem (portanto política) ” (DUSSEL, 1977a, p. 151); e dentro dos pressupostos da Filosofia da Libertação, concretiza-se em uma “pedagógica analética da libertação”, ou “o magistério que realiza em nome do pobre, do oprimido, do Outro”, conforme escreveu Dussel (1977a, p. 182).

Assim, entendemos que o estudo da pedagógica possibilita a crítica ao modelo opressor pelo qual se referencia a relação dominadora entre professor e aluno, da mesma forma como aponta caminhos de construção de uma relação libertadora. Torna-se possível, ainda, evidenciar a relevância política da relação professor/aluno: eles realizam na sala de aula um ensaio para a vida social, ou seja, ali se prepara uma sociedade que pode se guiar pelo princípio da totalidade dominadora ou sob a perspectiva da alteridade libertadora (FREIRE, 2012, p. 9).

Diante dessa constatação, buscaremos encontrar no arcabouço teórico dusseliano as aproximações possíveis com a *pedagógica* mestre-discípulo, adulto-criança, na educação de crianças em creches, a partir da categoria *alteridade*, no sentido expresso dentro da Filosofia da Libertação.

4.3 *Alteridade* e Filosofia da Libertação

Como vimos, Enrique Dussel chama de *Outro* o povo pobre e excluído, oriundo da América Latina explorada e dominada pelas elites europeias, “possuidor da filosofia da dominação” (DUSSEL, 1977a, p. 54) por ocasião da conquista dessa região.

Uma América Latina que carece, até os dias de hoje, de libertação *pedagógica, política, erótica, arqueológica* e *poiética*, assumindo conscientemente, enquanto *Outro*, um compromisso ético de emancipação, diante de todas as violências factuais e simbólicas a que tem sido sistematicamente submetida, desde a colonização.

Sua Filosofia,

[...] cunhada “da libertação” a partir dos movimentos contra as ditaduras na América Latina na década de 60, possui influências para além do marxismo e sua principal sustentação é, aos olhos desta autora, a ética da alteridade desenvolvida por Emmanuel Lévinas, cujas ideias acerca do “Outro” exterior, infinito e inapreensível em uma autorreflexão servem para que Dussel apresente a América Latina exatamente como este “Outro”, como continente que, por sua tradição colonial pioneira e peculiar, não encontra sua identidade nos padrões impostos pela racionalidade europeia desde o período de colonização (LOBO, 2015, p. 201).

Dussel procura discutir questões suscitadas por ocasião da colonização da América Latina pelos europeus, em direção a uma leitura latino-americana da história da “conquista” desses territórios e da negação da humanidade aos povos que aqui viviam, os ameríndios.

A leitura feita da conquista europeia das Américas, todavia, não pode deixar de tocar na questão dos homens e das mulheres ameríndios, massacrados ao longo da história. A história dos lugares invariavelmente mistura-se com as histórias de seus povos, dos *ethos* e das políticas que ali viveram e se conflitaram. A apresentação feita até o momento, dos homens e mulheres ameríndios e, posteriormente, mestiços, latino-americanos, foi uma história negativa, a história de sua negação: do seu direito de viver, da sua liberdade, da sua condição de ser humano (PANSARELLI, 2013, p. 59).

Nesse contexto de negação da humanidade do humano (PANSARELLI, 2013), Dussel chama de *Outro* todo aquele que foi coisificado como vítima da “Modernidade”, o que representou a negação da liberdade humana, o sacrifício da vítima inocente.

Enquanto outro incondicionado, exterior, o outro como outro consiste num não-ser. Além do horizonte do ser, o outro é o bárbaro (que não é homem para Aristóteles), ou a mulher na sociedade machista (que é castrada para Freud), ou o órfão que nada é e deve aprender tudo (como o Emílio de Rousseau). Visto que não é, enquanto alteridade da totalidade, pode-se também dizer que é nada (DUSSEL, 1977a, p. 51).

Portanto, no contexto da colonização o *Outro* é o bárbaro, a mulher, o órfão. Trazendo para os dias atuais, é o pobre, o excluído, a mulher, o negro, e todo aquele que não sendo, não é pessoa. Não sendo pessoa, não é ser humano. Não sendo ser humano, não é livre. Não sendo livre, carece de emancipação, pois não lhe cabe livrar-se de nada porque sua condição “natural” é a de ser assim: não livre. Era a condição “natural” de muitas pessoas serem escravas, para Aristóteles, e sendo uma condição “natural”, não cabe e nem adianta buscar sua emancipação. É como querer ensinar a “um “animal” a falar. Ele “naturalmente” não fala.

Uma emancipação que só é possível por meio de um modo de vida, uma filosofia da liberdade como *práxis* construtiva de libertação do pensamento eurocêntrico, em que o “exercício do poder dominador e a alienação são dois aspectos da totalidade totalizada” (DUSSEL, 1977a, p. 59), que partem da cultura do centro, do “mundo europeu”.

Assim, ao considerar a totalidade do “mundo europeu” que nos atinge em tudo o que acontece, o qual se apresenta como sendo o sistema mundo vigente, na verdade, é o *ethos* dominador do *Outro*. É a partir dessa consideração que, para Dussel (1977a, p. 56), devemos iniciar nossas reflexões, porque,

Para o sistema, o Outro aparece como algo diferente (na realidade é distinto). Como tal põe em perigo a unidade do "mesmo". O sábio é o encarregado em sua ontologia de mostrar o perigo que o outro significa para o “todo”, a totalidade. Assinala então claramente o inimigo do sistema: o diferente, o Outro. Uma vez assinalado o mal, o diferente, o outro, a ontologia descansa em paz.

Visto como o mal que atinge “o sistema”, o *Outro*, que Dussel esclarece como não sendo diferente, como “a totalidade”, mas distinto, foi submetido a um processo de dominação tal que, perdendo seu ser, foi tornado dependente e oprimido num processo de alienação que o incorporou “como momento, aspecto ou instrumento do ser de outro” (DUSSEL, 1977a, p. 58), ou seja, foi negado como o *Outro* e objetivado como o “não-ser”, também via educação escolar.

Para Dussel (1977a, p. 59), “Aliena-se o ser do outro, ao deslocá-lo de seu próprio centro; ao fazê-lo girar em torno do centro da totalidade alheia”, subjuga-o, a fim de que seja colocado a serviço do dominador, numa *práxis* de dominação perversa, alienante e opressora tal que o *Outro*, coagido a participar do sistema alienante, acaba por se acostumar a não-ser. E acostuma-se a obedecer, o que o torna incapaz de atos de libertação. Assim, “A *práxis* de dominação, como relação homem-homem coloca o outro ao serviço do dominador” (DUSSEL, 1977a, p. 59), coisificando-o.

Tal alienação, a que se refere Dussel (1977d), pode ser facilmente observada, primeiro ao ser iniciada por meio da conquista, que trouxe como consequência a dominação e alienação

do ameríndio e, por fim, a alienação cultural instaurada com a instituição escolar, introjetada pelo sistema, tornando os povos dominados em “não-seres” dentro da autoritária *totalidade* vigente.

Se esses povos se tornarem conscientes de sua condição de “não-ser”, poderão desejar tornar-se libertos. Quando isso ocorre, “A dominação se transforma em repressão quando o oprimido tende a libertar-se da pressão que sofre” (DUSSEL, 1977a, p. 60), o que leva o sistema a buscar fazer o dominado introjetar, por meio da educação, normas culturais de conduta institucionalizadas.

Fundamenta-se a totalidade cultural do homem do centro, que reafirma o sistema vigente e torna-o a ideologia que promove o encobrimento do *Outro*, em sua alteridade. Mas a centelha da revolta contra a dominação se acende e pode iluminar caminhos de ação para a libertação. Nesse sentido, a Filosofia da Libertação pode ser instrumento eficaz nessa luta. Por meio da propagação de uma cultura de massas, as ideologias servem ao projeto de dominação eurocêntrico, dos povos conquistados. Estes, por sua vez, tornam-se mercados de consumo da cultura do centro. Os produtos, ideias, modos de ser e de estar no mundo, que produzem, de modo secundário, um desejo de ser parte do mundo eurocêntrico, levam multidões a negar, não reconhecer e desqualificar suas próprias culturas e conhecimentos, em função de sua origem periférica e excludente. Como centro do mundo, a Europa é o modelo de tudo o que é bom, belo e desejável.

Diante disso, tudo e todos aqueles que não se enquadram nesse modelo desejável, seja cultural, político, econômico, estético, educacional etc., como o índio, o negro, a mulher, o pobre, o periférico, são negados como “ser” e classificados como “bárbaros”.

Sobre o pensamento eurocêntrico opressor, proveniente da conquista da América Latina, diante da situação de opressão vivenciada pelos povos latino-americanos, “(seu filho, seu povo, seus alunos: o pobre)” (DUSSEL, 1986, p. 210), propõe-se a libertação prática do *Outro*, como condição para o mestre ser mestre e portador da metafísica da *alteridade*, a partir da liberdade do *Outro*. Essa condição de liberdade só pode ser alcançada quando o rosto do oprimido é desvelado enquanto novidade.

Daí a Filosofia da Libertação identificar-se com a ética do rompimento com a ontologia helenocêntrica e europeia, encobertadora, que domina o sistema (DUSSEL, 1977a) e a totalidade para, então, tornar-se uma filosofia comprometida com a exterioridade, com a *alteridade* daquele que se revela de modo epifânico, rompendo com a fenomenologia, que

[...] como seu nome está a indicar, [fenomenologia] ocupa-se do que aparece e como aparece a partir do horizonte do mundo, do sistema, do ser. A epifania, ao contrário, é a revelação do oprimido, do pobre, do outro, que nunca é pura aparência nem mero fenômeno, mas que conserva sempre uma exterioridade metafísica. Aquele que se revela transcende o sistema, põe continuamente em questão o dado. A epifania é o começo da libertação real (DUSSEL, 1977a, p. 22).

A *alteridade* como ética, diante do rompimento com essa ontologia, abre-se à epifania, que é a revelação do *Outro*. “Revelar não é mais que interpelar desde a exterioridade para mobilizar o esforço libertador” (DUSSEL, 1977a, p. 110). Abrir-se à epifania do *Outro* significa assumir uma atitude ética de escuta da voz do *Outro*, que clama por justiça (DUSSEL, 1977a).

Uma atitude ética pressupõe escutar o clamor do *Outro*, admitindo “o Outro como Outro na justiça” (DUSSEL, 1977a, p. 65), e para escutar o clamor do *Outro* “é necessário que sejamos ateus do sistema” (DUSSEL, 1977a, p. 65), desde a periferia, assumindo consciência ética, em que a atitude de escuta se revela em circunstâncias concretas da vida cotidiana.

Para Dussel (1977a), consciência ética é a capacidade que se tem de escutar a voz do *Outro*, e se posicionar como “uma pessoa solidária em face à dor de qualquer Outro em abstrato, tomando como ponto de partida a situação contingente de quem assume, em caráter de participação, os conteúdos do seu *Lebenswelt* (da sua vida cotidiana)” (DUSSEL, 1995b, p. 125), razão pela qual a Filosofia da Libertação se traduz em filosofia da *práxis*, ou seja, em um processo prático de libertação, que tem em seu ponto de partida a opressão e o objetivo a ser atingido, a libertação.

Partindo da realidade cotidiana da América Latina, a reflexão filosófica defendida por Enrique Dussel e seus comentadores emerge da realidade concreta da periferia do mundo,

Parte, evidentemente, da periferia, mas ainda usa a linguagem do centro. Nem pode ser de outra forma, como o escravo que fala a língua do senhor quando se revolta, ou a mulher que sem saber se exprime dentro da ideologia machista quando se liberta (DUSSEL, 1977d, p. 7).

O que não a impede de vislumbrar a libertação do homem da periferia, ao repensar “a realização teórica da opressão prática das periferias” (DUSSEL, 1977d, p. 11), o que traz para o debate um diálogo interdisciplinar com os principais problemas que afetam a sociedade latino-americana.

O debate possibilita ao oprimido um atentar à sua condição humana, tomar consciência da dominação imposta e converter a opressão em atos de libertação. Tal conversão talvez seja possível de ser iniciada na escola de educação infantil, em especial na creche, para que, desde os primórdios da vida escolar, a criança seja “capaz de degustar e apreciar, além da vista e de

sua visão” (DUSSEL, 1977d, p. 95) possibilidades de libertação, em uma “pulsão natural de alteridade” (DUSSEL, 1977d, p. 109), advinda de seus mestres.

A “pulsão natural de alteridade” diz respeito a uma superação por parte dos mestres professores, da “pulsão de totalização”, recebida como herança cultural, que pode ser alcançada por meio de “um ‘trabalho libertador’ e de uma “*práxis* positivo-libertadora” (DUSSEL, 1977d, p. 109), a ser iniciada na educação, com um trabalho libertador do *Outro*, na infância.

A capacidade de a criança ser levada por seus mestres a apreciar “além da vista e de sua visão” diz respeito a propiciar uma educação que a torne capaz de apreciar “a beleza primeira do mistério do Outro” (DUSSEL, 1977d, p. 95), e não para que:

[...] a máscara cuidadosamente trabalhada pela opressão dos dominadores e com a qual se esconde a beleza do Outro, do homem livre que é a índia, a criança e o trabalhador, [...] apareça a visão falseada do mundo dos poderosos.

Sendo tal máscara apresentada na educação, já na creche, quando inicia sua vida escolar. Embora Enrique Dussel (1977d) não desenvolva o tema escola de educação infantil em suas teses e nem apresente indagações como as de Corsino (2009), em seus estudos, ele tece referências ao sistema educativo.

Para Dussel (1977d, p. 104-205), o “sistema educativo escolar” supõe que a criança é “um ignorante total, tabula rasa”, um órfão do sistema. Sendo a criança o “órfão, sem nenhuma cultura” (DUSSEL, 1977d, p. 205), a escola assume a sublime tarefa de “dar” toda a cultura à criança e, para tanto, elimina os “subsistemas educativos”, representados pela família, que não raras vezes é considerada como um inimigo que não colabora e ainda atrapalha a educação escolar.

Conclusão: o “sistema” se torna caríssimo, único, exclusivo; e o povo não entende a educação dos seus, o que além de enorme irresponsabilidade fomentada produzirá uma tal distorção na educação do "sistema" que, de fato, este não educará a criança, mas a alienará dentro de uma cultura que não lhe é própria, mas aquela que por interesses políticos, sociais, ideológicos e outros, a burocracia do "sistema educativo" dispôs neste momento (DUSSEL, 1977d, p. 205).

Ao referir-se sobre o sistema educacional, Dussel (1997d) considera como um “sistema cancerígeno”, profere duras críticas acerca do modo como funciona, nos moldes de uma “instituição produtiva”, que entrega ao público a “mercadoria” denominada educação, que o estudante leva “pronta”, fruto da “indústria do saber”, e complementa:

Seja como for, o sistema educativo continua cumprindo sua finalidade: formar cidadãos que possam realizar honestamente as funções que a sociedade lhes assinala em seu momento. Fora disto, nada é digno de ser aprendido (DUSSEL, 1977d, p. 206).

Dessa forma, para Dussel (1977d, p. 206), “O sistema de escolaridade” é então algo assim como o “rito de iniciação” da sociedade secularizada. O “certificado” ou o “diploma” significa a chave para ocupar um lugar no controle do poder do sistema, uma porta de entrada para a sociedade culta escolarizada.

Trazendo para a discussão a hegemonia epistemológica instalada com a invasão da América Latina, Dussel (1977d, p. 207) afirma que “é necessário superar a concepção exclusivamente escolar do processo educativo”, e mais, “É necessário terminar com a ‘era escolar’ que a burguesia moderna europeia iniciou e que Rousseau definiu como ‘seu Émile’”. A isso, Dussel afirma tratar-se de uma “síndrome pedagógica”, que aliena e não permite ao povo alcançar a cultura ilustrada.

Desse modo, o povo aceita passivamente a opressão popular neocolonial a que é submetido, especialmente na América Latina (DUSSEL, 1977d). Ele ainda afirma que:

O “sistema educativo” que começa com a escolarização que é elitista embora seja obrigatória e gratuita, culmina sua lógica dominadora com as universidades, a ciência e a tecnologia e, por último e extensivamente, com os meios de comunicação (DUSSEL, 1977d, p. 207).

Diante das argumentações de Dussel a respeito do sistema educativo, pretendemos buscar no cenário real de uma creche elementos para tecer um diálogo com as condições concretas de funcionamento da educação escolar de crianças nesses espaços de educação infantil, dentro do sistema escolar, e as proposições de Dussel para uma Filosofia da Libertação. O desejo é o de despertar reflexão sobre a escuta do *Outro*-criança na creche, como um exercício possível de alteridade dusseliana na educação infantil.

5 DADOS DE UMA REALIDADE E A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS (*KUNUMIM*) NA CRECHE

*O que era flor, eu já catei pra dar
Até meus lápis de cor eu já dei
G.I. Joe, já dei
O que se pensar, eu já dei
Minhas conchas do mar
Ah, minha flor
Chega de maltratar...
(Curumim, Djavan, 1989).*

Neste quinto capítulo, buscamos refletir sobre a educação de crianças em creches, através da observação de alguns aspectos estruturais e humanos do local onde se desenvolveu a pesquisa, uma creche do interior do estado de São Paulo. Como já escrito antes, as professoras que participaram nesta pesquisa receberam de bom grado nomes indígenas. Também, aqui, aludimos a música de Djavan, *Curumim* “Kunumin”, em homenagem às crianças tupis-guaranis, aos povos indígenas que sofrem diariamente na *Terra Brasilis*, em memória dos povos os quais viveram em meu “quintal”. Assim sendo,

Curumim é uma palavra de origem tupi, e designa, de modo geral, as crianças indígenas. Possui, como variantes, as seguintes formas: colomim, culumim, colomi, curumi e culumi, sendo a forma usual, no português falado no Brasil, a de Curumim, como sinônimo para criança.

Segundo o tupinólogo Eduardo de Almeida Navarro [2005, p. 33], o termo tupi original era kunumim (significando “criança”), que teria evoluído, na língua geral paulista e no nheengatu, para kurumim e coromim (GALERA AMAZON, 2014, n.p.).

A música de Djavan (*Curumim*), de acordo com Florêncio (2016, p. 41),

Parece se tratar de uma relação amorosa, mas deixa como principal contribuição à causa indígena o fato de citar diversos povos nativos brasileiros, desmistificando a ideia de uma única identidade indígena nacional. Talvez, o mérito do compositor alagoano nesta canção tenha sido justamente o de deixar claro que era preciso conhecer melhor esses povos que deram origem ao povo brasileiro, enquanto curumins (crianças) que somos nesse Novo Mundo.

Não há uma identidade indígena única nacional, conforme indicado por Florêncio (2016), pois existem distintas culturas e modos de viver. De igual modo, para pensar em crianças na educação infantil, não se pode considerar a infância como sendo única, da forma que nos referimos às infâncias, dentre as quais as indígenas, povoadas de Kunumins, que amorosamente desejamos homenagear.

Sobre as infâncias indígenas, Zoia e Peripolli (2010) afirmam que há aproximação na maneira como as várias comunidades indígenas a concebem, assim como a criança e a educação que recebem.

A concepção de infância ligada à ideia de liberdade é bastante forte nas populações indígenas em geral e está vinculada à maneira como as crianças são percebidas pela comunidade; como sendo alguém que tem o direito de permanecer em todos os lugares da aldeia, pois este é o seu momento de interagir e aprender com os demais membros do seu grupo de convívio. Dessa forma, afirmamos, a aprendizagem numa comunidade indígena acontece em todos os lugares, a pedagogia é regida pelo princípio de que todos educam todos. O processo educativo acontece comunitariamente nas atividades que são realizadas na aldeia. É de responsabilidade da comunidade a transmissão dos saberes tradicionais do povo para as futuras gerações. Nesse processo, entende-se que a escola não é o único espaço de transmissão dos conhecimentos, de aprendizagem. A comunidade possui uma sabedoria, a qual precisa ser socializada com as crianças e os adultos são responsáveis pela formação da identidade coletiva (ZOIA; PERIPOLLI, 2010, p. 14-15).

Esclarecida essa questão, de como a educação das infâncias é vista pelos adultos das comunidades indígenas, passamos ao desenvolvimento do tema deste capítulo.

Para iniciar, trazemos alguns elementos coletados durante a pesquisa, tais como: a formação acadêmica, a idade, o tempo de atuação profissional etc. das professoras entrevistadas. A seguir, a descrição de alguns espaços da creche pesquisada e de algumas relações que se estabelecem entre as crianças e os adultos nos espaços, observadas no cotidiano.

Ao se pensar essas questões na educação infantil, Corsino (2009, p. 10) chama atenção para importantes reflexões:

[...] como tem sido organizado o cotidiano das crianças nas instituições de educação infantil? Em que medida as crianças pequenas participam das rotinas, alteram e transformam as regras, os tempos e espaços instituídos? Que espaços e tempos se abrem para as manifestações infantis, consideradas as diferenças que existem entre as crianças das diferentes faixas etárias da educação infantil? Os professores exercem uma escuta sensível e um olhar atento a essas manifestações? Quais são as práticas culturais que as crianças vivenciam nessas instituições? Que elaborações acontecem entre as culturas das crianças, as culturas dos adultos, as culturas infantis e institucionais? O que as crianças produzem nas ações e interações que ali ocorrem? Qual é o lugar da brincadeira e das diferentes linguagens e expressões artístico-culturais das crianças?

Com essas indagações em mente, atravessadas pelas ideias de Enrique Dussel, analisaremos o depoimento de duas professoras, que terão suas identidades preservadas, a fim de conhecer quem são essas profissionais e quais saberes, conhecimentos e crenças constituem o seu fazer pedagógico, evidenciados nas entrevistas.

Como critério, como já mencionado anteriormente, escolhemos o depoimento de uma das professoras, por se aproximar bastante dos conceitos da educação libertadora proposta por Enrique Dussel (1977d), e o da outra, por se aproximar um pouco mais do conceito contemporâneo de educação que temos dentro do sistema mundo, pós-colonização da América Latina. Os demais depoimentos também possuem conteúdos muito importantes, que oportunamente, em projetos futuro, serão utilizados em outros trabalhos acadêmicos.

5.1 Professoras pesquisadas

Segundo as informações obtidas durante as entrevistas, que foram realizadas no último trimestre de 2020, via plataforma virtual Google Meet, devido à pandemia de Coronavírus, as profissionais de educação infantil do município ao que pertence a creche pesquisada, possuíam a seguinte situação profissional: das onze professoras entrevistadas, apenas uma não possuía graduação em Pedagogia, e nem em outra área, mas possuía formação em nível médio com habilitação em magistério.

Das dez professoras formadas em Pedagogia, cinco possuíam pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia Clínica e Institucional, uma em Artes, outra em Neurociência e três apenas a Graduação/Licenciatura. Das onze professoras entrevistadas, todas acessaram o cargo atual de professora via concurso público.

De acordo com o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 9394/96, a formação mínima para atuar na educação básica

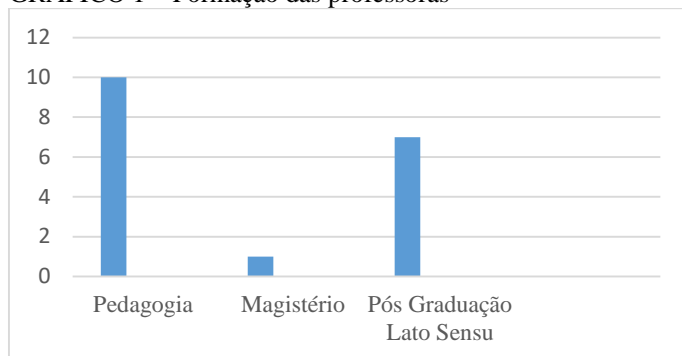
[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 22).

A educação infantil em creches é parte integrante da educação básica, desde a promulgação da referida lei.

Apresentamos a seguir um gráfico ilustrativo da formação da amostra de professoras entrevistadas durante a pesquisa. O gráfico evidenciou que, além de a maior parte das professoras da amostra possuírem Licenciatura em Pedagogia, em cumprimento à LDB/1996, parte delas buscaram se especializar em cursos de pós-graduação lato sensu em áreas relacionadas à educação.

Tal fato demonstrou o interesse que possuíam na autoformação para o aprimoramento de sua prática enquanto professoras de educação infantil.

GRÁFICO 1 – Formação das professoras



FONTE: A autora (2020).

Essa é uma observação importante, pois, segundo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI), “Um dos fatores que mais influem na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças” (BRASIL, 2009a, p. 54) e, ao se qualificar, o profissional de educação infantil colabora na oferta de um ensino de qualidade nas instituições de educação infantil na qual atua.

Todas são do sexo feminino, o que corrobora com o apontamento de Gonçalves (2009, p. 13), ao escrever: “o que podemos notar é que, especialmente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, são poucos os homens que atuam como docentes”. Tal afirmação é confirmada na amostra pesquisada.

Na instituição em que as professoras atuam, notamos a presença masculina de apenas dois profissionais que não trabalham diretamente com as crianças, um deles é secretário da unidade escolar, e outro auxiliar de educação infantil.

A média de idade informada pelo grupo de professoras foi de quarenta e seis anos. As idades das professoras partiam dos trinta e cinco até os cinquenta e sete anos. A maioria tinha mais de quarenta anos de idade.

Observamos que cerca de uma década o município não realiza concurso para o ingresso de novas profissionais de ensino, fato que talvez explique a média de idade das profissionais concentrar-se nessa faixa etária. Duas professoras, as com mais tempo de idade e de atuação, estão com processos de aposentadoria em andamento.

As professoras participantes da pesquisa têm um tempo médio de atuação na educação infantil, em creches, de aproximadamente vinte e dois anos como professoras de crianças entre um e três anos de idade. A que trabalha menos tempo está há quatorze anos e a que trabalha

mais tempo, atua há trinta e um anos nesse segmento da educação infantil, dos quais vinte anos na mesma instituição de ensino.

Após delinear alguns elementos que permitiram conhecer as professoras entrevistadas, passamos à descrição de alguns espaços da creche e de algumas relações que se estabeleciam entre as crianças e os adultos nos espaços, cotidianamente.

5.2 Espaços e algumas relações observadas no cotidiano da creche

Um prédio construído no centro de uma ampla área verde, com árvores frutíferas e árvores de sombra, ladeado por gramados e um parque de cada lado da construção, com grandes brinquedos de plástico coloridos, na forma de escorregadores e labirintos.

Para Guimarães e Kramer (2009, p. 93):

A presença do plástico como matéria-prima dos materiais das creches, especialmente os do parquinho, é forte. Tais equipamentos são padronizados em todas as instituições. O homogêneo e o frio do plástico contrastam com o calor e a humanidade das brincadeiras e da afetividade das crianças.

Balanços, alguns feitos com pneus de carro descartados e tanques de areia, uma quadra ao fundo para passeios de triciclo e brincadeiras coletivas de pega-pega, amarelinha etc., um quiosque, local em que, ao menos uma vez por semana, as turmas se reúnem para ouvir histórias e canções, e uma casinha construída na lateral do prédio, para as crianças desfrutarem de atividades que imitem a vida diária, como brincar de cozinhar, de lavar louças, de cuidar de bonecas e bonecos que parecem bebês etc., completam o cenário da área externa do prédio.

Na área interna, três salas de aula, chamadas pela comunidade escolar de “dormitórios”. As salas são chamadas assim porque a maioria das crianças permanecem na escola em período integral, cerca de dez horas diárias, e nesse tempo de permanência alternam várias atividades, uma das quais é dormir nesse espaço, cerca de três horas e meia por dia.

Cada sala de aula abriga duas turmas de crianças. As turmas são chamadas de maternal e compostas por crianças entre um e três anos de idade. As turmas têm em média de treze a quinze crianças para uma professora referência.

Três profissionais auxiliares de educação infantil auxiliam as professoras das seis turmas, revezando-se nos cuidados com as crianças, como trocar fraldas, ajudar a alimentar, “vigiar” o sono etc.

As salas possuem colchonetes para cada criança, um armário de aço de uso das professoras, e uma mesa com uma cadeira, ambas de tamanho apropriado para crianças, e raramente utilizada por elas, pois costumam fazer as atividades e brincadeiras no chão. Devido ao momento de pandemia, as salas contam com poucos brinquedos à disposição das crianças. Eles são separados individualmente e higienizados pelas professoras e auxiliares logo após o uso das poucas crianças que estão frequentando a escola.

No momento da observação, o atendimento está sendo retomado de modo gradativo, com 30% das crianças matriculadas em modo presencial, cujos pais trabalham o dia todo e optaram por enviar para escola, seguindo as medidas sanitárias de segurança determinadas por Decreto Municipal, impondo distanciamento físico e uso de equipamentos como luvas, máscaras descartáveis e álcool em gel, pelos adultos e crianças, estas sem obrigatoriedade das máscaras e com não uso de luvas, apenas uso de álcool em gel, com supervisão dos adultos.

As demais crianças são atendidas de modo remoto, via plataforma Google Drive, na qual são inseridas atividades pedagógicas semanais, e grupos de WhatsApp, por turma, para orientar os pais sobre as atividades semanais e manter alguma interação com e entre as crianças, também para professores com algum problema de saúde que os tornassem mais vulneráveis ao contágio pelo vírus da COVID-19.

Uma das salas possui aparelho de televisão, utilizado algumas vezes, de forma coletiva e perto do horário de as crianças irem para casa, no final da tarde. A recomendação é que brinquem e façam atividades as mais externas possível.

A Unidade de Ensino tem um banheiro infantil de uso coletivo, com seis vasos sanitários apropriados ao tamanho das crianças. Normalmente utilizam esse espaço sob supervisão dos adultos que as assistem, principalmente pelo fato de não conseguirem acionar a descarga dos vasos sanitários, devido à altura delas.

As descargas foram instaladas a uma altura que as crianças não alcançam. São descargas de vaso sanitário para adultos, razão pela qual não possuem força suficiente para acioná-las, caso conseguissem alcançá-las.

Na área central da construção, há um refeitório coletivo, utilizado pelas crianças em sistema de rodízio de turmas. Cada turma tem vinte minutos para permanecer no local durante as refeições principais, que são o almoço e janta, e dez minutos para os lanches da manhã e da tarde, que algumas vezes são servidos na área externa, enquanto brincam.

Todas as crianças são servidas pelos adultos, os quais colocam a comida em seus pratos e a oferecem à criança. Caso a criança recuse a alimentação, a professora insiste para que aceite e aponta o colega ao lado, dizendo que ele está comendo tudo.

As professoras proferem palavras para estimular a mudança de atitude, tais como: *é para ficar forte, é para crescer, está uma delícia, prova!* A criança que rejeita a alimentação deve ficar sentada à mesa, enquanto aguarda os colegas da turma terminarem suas refeições.

Nos momentos de alimentação, observamos certa insistência dos adultos para que elas permaneçam em silêncio, pois é “a hora de comer”. Algumas crianças são auxiliadas pelos adultos, ora a professora, ora o auxiliar de educação infantil, para segurarem os talheres e levarem a comida à boca. Por serem pequenas, algumas ainda não sabem se alimentar sozinhas, e para Barbosa (2010, p. 12):

Aprender a alimentar-se é uma importante aprendizagem para a primeira infância, pois envolve aspectos sociais (cuidado pessoal, auto-organização, saúde, bem-estar), motores (manuseio de talheres, movimento da boca, ingestão) e fonoarticulatório. Nessa situação, podemos novamente compreender a inseparabilidade das ações de educação e cuidado.

Após a alimentação, são encaminhadas para a escovação de dentes. Os auxiliares de educação infantil colocam a pasta de dente nas escovas de dentes, escovam os dentes das crianças, lavam suas mãos e bocas, um a um, enquanto as demais aguardam sua vez, sentadas à mesa onde se alimentam, ou em filas, de pé, diante do lavatório.

Em seguida, seguem em filas para a sala de aula, que é previamente preparada enquanto comem, para serem colocados para dormir nos colchonetes azuis, forrados com lençóis listrados de azul e branco.

Em relação às filas, observadas em vários momentos da rotina escolar, Angotti (2010, p. 63) as entende como “procedimento de atuação para disciplinar modelarmente os alunos”, e critica sua utilização exagerada por ocupar boa parte do horário escolar que deveria ser destinado, segundo a autora, ao aproveitamento pedagógico e não como ação disciplinar.

Decorrido o tempo de sono, são acordadas e levadas para trocas de fraldas e roupas, e novamente ao refeitório, para o café da tarde, e então, depois do café, seguem para atividades recreativas até que seus pais ou responsáveis venham buscá-las.

A ventilação do espaço é feita por aparelhos ventiladores, ligados em dias de muito calor. Algumas vezes, observamos a criança pedindo para que liguem o ventilador e o adulto decide se deve ou não o ligar. O botão que aciona o funcionamento do aparelho não fica ao alcance das crianças.

Anexo ao refeitório existe um “salão de atividades”. É comum observar turmas utilizando o espaço para fazer atividades de pintura com guache, giz de cera, lápis de cor, e para

fazer uso de massinhas de modelar coloridas. A mobília desse espaço e dos demais são adaptadas para o tamanho das crianças.

Observamos o oferecimento da mesma atividade para todas as crianças da turma, ao mesmo tempo, e a criança que não aceita participar da atividade fica ao lado da professora, enquanto aguarda os colegas da turma terminarem, para então ser oferecida outra atividade a todos.

Singulani (2017, p. 33) observa que:

[...] espaços escolares onde as crianças são convidadas, na maioria das vezes, a realizarem as mesmas experiências, com os mesmos objetos e todas ao mesmo tempo, desconsideram as necessidades individuais das crianças, impõem objetos que não chamam sua atenção, e desta forma, não deixam que as crianças sejam sujeitos do seu processo de desenvolvimento.

Para Barbosa (2010, p. 9), “A organização de uma jornada na escola precisa contemplar as necessidades das crianças, sejam elas de ordem biológica, emocional, cognitiva ou social, e também oferecer tempos de individualização e de socialização”. O que foi observado é que, caso a criança desista da atividade ou não queira continuar fazendo, também deve permanecer ali no espaço, sentada, enquanto espera a troca de atividade.

Como normalmente é observado em escolas de educação infantil, nesta, de modo semelhante,

O desenvolvimento da rotina é dependente dos horários de alimentação, higiene, sono, brincadeiras e atividades pedagógicas, sendo seguidos mais ou menos da mesma maneira todos os dias, sem comportar muita flexibilidade ou alteração do que estava previamente definido (CRUZ, 2017, p. 125).

Raras vezes uma criança é autorizada a transitar para outra turma, de outra professora. Tal situação não era sequer cogitada antes da pandemia.

No novo contexto de pandemia, ao receber menos da metade da turma por determinação legal do sistema municipal de ensino (SÃO PAULO, 2021), algumas professoras permitem que a criança faça atividades com outras turmas, para que ela não fique sozinha com a professora, já que em alguns dias várias crianças não comparecem à escola.

Nesse salão de atividades há um quadro que abriga a “rotina semanal”, especificando locais, dias e horários nos quais cada turma estará em determinado ambiente da creche. As professoras possuem outro quadro de atividades para serem realizadas nos locais e horários determinados na rotina diária, construído semanalmente por elas.

Uma cópia do referido quadro que fica arquivado na secretaria da escola. Esse quadro semanal de atividades é desenvolvido a partir do planejamento semanal, que é enviado para a Supervisão da Secretaria Municipal de Educação, com base no planejamento anual da rede de ensino, alicerçado na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC).

O prédio possui ainda uma secretaria da unidade escolar, a sala da direção escolar e a lavanderia, além de dois banheiros, com móveis adequados para o tamanho dos adultos que trabalham na creche. Por toda a unidade de ensino é possível observar desenhos produzidos pelas crianças, dentro e fora das salas de aula, nos corredores, afixados nas portas e nas paredes, à altura dos olhos delas.

Para Silveira (2016, p. 1415), “a escola deve ser o espaço de abrigo e proteção, um ninho no mundo, um ambiente de projeções, de sonhos e devaneios, de humanização e riquezas íntimas, de boas recordações e construções”, uma morada a ser construída na alma.

Nesse sentido, o ambiente da escola parece projetar os sonhos e devaneios das crianças que por ali “se abrigam” diariamente, imprimindo nelas e em quem ali convive, bem como aos que passam por esses ambientes (entregadores de alimentos, funcionários dos setores de energia elétrica, água, manutenção do prédio etc.), as construções e boas recordações da infância expressas nos desenhos coloridos que inundam as paredes internas e externas do prédio.

Singulani (2017, p. 38) afirma: “As paredes da escola podem contar a história de vida dos grupos e crianças que passam ali parte de sua vida”. Essas paredes “falam”, documentam, registram e tornam-se espaços para produções temporárias e permanentes de tudo o que as crianças trazem à vida na escola (GANDINI, 1999).

Conforme orienta o documento do Ministério da Educação (MEC) de 2009, denominado Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, a respeito dos espaços da instituição de educação infantil,

Os espaços devem também proporcionar o registro e a divulgação dos projetos educativos desenvolvidos e das produções infantis. Desenhos, fotos, objetos em três dimensões, materiais escritos e imagens de manifestações da expressão infantil estimulam as trocas e novas iniciativas, demonstram resultados do trabalho realizado e constituem um acervo precioso da instituição (BRASIL, 2009b, p. 50).

Nos desenhos das crianças sobressai o desenho livre ou a releitura de alguma história infantil, que elas desenharam a seu modo, e a professora fixa em local visível a todos que transitam nos ambientes da escola. Existem também alguns murais e enfeites confeccionados pelas professoras, cujos temas geralmente dizem respeito a uma data comemorativa ou a uma estação do ano.

No horário do sono, a escola fica totalmente silenciosa. Caso algum adulto necessite falar, faz em tom baixo, quase cochichando, para não acordar as crianças. Nos demais horários, existe movimentação intensa e em alguns momentos o som de um instrumento tocado por uma professora ou de uma canção sendo reproduzida por aparelhos de rádio ou televisão, com crianças que dançam e cantam ao som da música. Observamos, no horário de entrada da manhã, e após o sono, à tarde, algumas professoras sentadas em roda com as crianças, para conversar ou contar histórias, geralmente dentro das salas de aula.

A escola tem o chão e as mobílias demarcadas com fita amarela e preta, como forma de comunicação visual, que orientam as filas e os locais onde podem permanecer, de modo a ficarem distantes, cerca de um metro de distância, de outra criança ou adulto, cumprindo protocolo sanitário de segurança, devido ao risco de contaminação por COVID-19, caso alguém apresente sintomas de gripe ou de resfriado.

Cartazes institucionais espalhados pelo ambiente explicam as normas sanitárias de segurança, tais como: obrigatoriedade de distanciamento entre as pessoas, uso obrigatório de máscara, recomendação de não compartilhamento de brinquedos e objetos, e necessária higienização constante deles. Em alguns momentos, as crianças transgridem as marcações e são chamadas nominalmente pelos adultos, que lembram que elas não devem permanecer ali devido à proximidade do “amigo”, ou do adulto que a acompanha.

Em todas as mesas das salas de aula, do refeitório e do salão de atividades são mantidos frascos de álcool em gel. As crianças não têm permissão para manipulá-los sozinhas e, sempre que pedem, aguardam um adulto autorizar ou manipular o frasco para ela. As crianças oferecem as mãos para receber uma pequena quantidade do produto. Na maioria das vezes, os adultos oferecem o produto e elas geralmente estendem as mãos sem questionar.

No momento da pesquisa, em todos os espaços da creche, e durante o desenvolvimento das diversas atividades diárias de cuidado e de ensino, adultos e crianças usam máscaras de tecido ou descartáveis.

Todos tentam manter o recurso do distanciamento social, devido à pandemia de Coronavírus, mas os adultos com uma insistência maior lembram as crianças que devem manter distância uma das outras.

5.3 Quem são as professoras da creche: saberes, conhecimentos e crenças que constituem o fazer pedagógico

Com o intuito de refletir sobre o que é ser professora de creche e as possibilidades de um fazer pedagógico fundamentado nas proposições emancipatórias da Filosofia da Libertação, enquanto lugar de resistência e de transformação social, passamos a analisar as transcrições das entrevistas das professoras identificadas, conforme explicado anteriormente, pelos nomes de origem tupi-guarani Teçá (olhos atentos) e Lacina (borboleta com asas douradas).

As análises foram feitas com o objetivo de refletir sobre o lugar que ocupam os saberes, os conhecimentos e as crenças que constituem o fazer pedagógico das professoras, e se elas tinham algum conhecimento sobre Enrique Dussel e a Filosofia da Libertação. A intenção foi a de entrelaçar elementos da Filosofia da Libertação com a educação de crianças em creches, após a escuta das vozes das professoras.

Iniciamos a análise pela professora Teçá, com quarenta e dois anos de idade, licenciada em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e recém-formada em uma pós-graduação lato sensu, especialização na área de Neurociência, realizada na modalidade de Ensino a Distância (EaD). Ela não possui curso stricto sensu, mas informa que tem vontade de fazer na área da Neurociência.

Com vinte e cinco anos de trabalho como professora de educação infantil, dos quais vinte e um anos na rede de ensino público municipal, Teçá relatou ter treze crianças na turma naquele momento e **como era trabalhar com elas:**

Então, na verdade, o espaço físico não colabora para essa quantidade de crianças e a peculiaridade de (nome da cidade) era um número reduzido de crianças por turma, o que era, quando eu comecei a trabalhar e durante muito tempo, o diferencial da prefeitura. Esse número maior de crianças agora que a gente está experimentando dificulta bastante, porque dá impressão que a gente sempre, por mais que a gente planeja, a gente está sempre se adequando sempre, improvisando. Uma cadeira a mais que não está no lugar que a gente perde um tempo até adequar o ambiente, porque o ambiente é dividido, partilhado. Então é essa sensação, essa sensação que eu tenho com as treze crianças, a gente está sempre improvisando, por mais que a gente planeje, por mais que a gente tem abertura, porque é uma pré-escola né, que a gente tenha abertura de mudar aquele planejamento, não é uma coisa rígida, uma coisa dura, ela pode ser adequada, ainda assim é essa a sensação que eu tenho.

A professora Teçá afirmou em sua resposta possuir uma sensação de “improvisação” em sua ação cotidiana na creche, embora mais adiante, ao ser indagada sobre como era o trabalho dela no dia a dia, ela respondeu: “*não é uma coisa jogada, largada, a gente presta contas, mas funciona muito bem, muito bem*”, e relatou a existência de um planejamento mensal

de conteúdos que deviam ser alcançados, um registro semanal das atividades que eram desenvolvidas e um registro diário do que acontecia no cotidiano da creche.

Segundo Teçá, a documentação pedagógica é composta por um registro diário que relata [...] *como que foi a rotina da criança durante a semana*, além dos planejamentos pedagógicos das atividades aplicadas.

Ao entender, como Ostetto (2018), que registro e documentação são instrumentos do trabalho pedagógico do professor, fomos em busca de observar como eram feitos os registros pedagógicos da creche pela professora, em especial o registro diário

A observação dos registros *in loco* mostrou que a professora anotava em um documento, uma espécie de caderno, padronizado e com identificação da escola, turma e ano, acontecimentos diários que diziam respeito às crianças: entrada e saída fora do horário e o motivo, se foi aplicada medicação na escola e qual a dosagem, se a criança se alimentou, o estado geral de saúde no período, se observou comportamentos diferenciados, recados recebidos ou transmitidos para as mães, orientações da direção da escola, e assinatura de quem escreveu e de quem leu as anotações. Eram, na verdade, registros mais de natureza descritiva, sobre o que acontecia com a criança fisicamente, do que de natureza pedagógica, sobre as aprendizagens alcançadas, dificuldades no processo, ou necessidades de replanejamento.

A professora que recebeu a denominação de Lacina, com quarenta e quatro anos de idade, vinte dos quais dedicados à docência na educação infantil em creches, licenciada em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), não possui especialização *lato sensu*, ou *stricto sensu*. Ao ser questionada se tinha pretensão em fazer tais cursos, respondeu:

Logo depois que terminei a faculdade, precisei ficar mais com a família e depois tive um filho. Agora ele está crescendo, quem sabe eu retorne e faça uma especialização, mas eu sou meio autodidata, sabe? Eu aprendo mais sem esse compromisso de apresentar nota, de apresentar trabalhos, eu gosto de procurar temas que me interessam. Nada tão forçado, mas é necessário também né!

Sobre seu trabalho com as crianças nos últimos vinte anos, falou de uma paixão que nasceu com a prática, que, segundo ela, *sempre foi de muito compromisso com as crianças*; embora, no começo, fosse uma prática sem muito diálogo, com uma rotina muito “fechada”, em que vinha tudo pronto, com tempo e locais cronometrados, em que não se discutia a prática pedagógica, e em cujo material apostilado embasavam suas atividades.

Eram, na verdade, atos muito mecânicos. Mesmo assim, eu sempre tive muito respeito pelas crianças, sempre me preocupando com o afeto, sempre priorizando mesmo esse afeto, e de certa maneira eu tinha até dó dessas crianças e tenho mesmo, porque elas ficam dez horas dentro da instituição-escola, né e ainda mais nesse esquema de tudo muito quadradinho, é complicado para elas, e eu sempre tentei ver esse lado, de maneira a tentar libertar um pouquinho dessa situação, mas é aquilo, a gente tinha essa linha a seguir pela risca.

E afirmou que, mesmo sendo orientada a trabalhar de modo tão mecânico e sem diálogo, sempre zelou, enquanto professora, pelo respeito às crianças.

Para Enrique Dussel (1977a, p. 65):

O respeito é a posição de metafísica, passividade com a qual se presta culto à exterioridade do outro: deixa-se que este seja aquilo que é como distinto. O respeito é a atitude metafísica como ponto de partida de toda atividade na justiça. Mas não é respeito à lei (que é universal ou abstrata), nem pelo sistema ou seu projeto. É respeito por alguém, pela liberdade do outro. O outro é o único realmente sagrado e digno de respeito sem limite.

A professora Lacina quis comentar sobre o trabalho com as crianças durante a pandemia, que para ela veio para trazer mais momentos de reflexão e de atualização, em que priorizou o contato com as crianças, de forma solitária, porque o restante do grupo de professoras da creche não concordou em fazer o mesmo. De modo virtual, ela seguiu acompanhando a turma em um grupo de WhatsApp, e reflete:

Agora, nós, professoras da creche, temos indicado, sugerido atividades, mas além da atividade, eu gosto mesmo é de manter o vínculo, não estou focando tanto em atividades. Temos que postar? Vamos postar, mas eu quero falar um "oi", quero que eles me digam um "oi" também e após a pandemia (risos), quero acreditar que vai prevalecer essa pedagogia diferente, a da escola acolhedora, da escola da escuta, da educação infantil mais humanizada, porque é o que eu tenho estudado, é o que eu tenho tido nesse tempo para... para buscar assuntos que eu estou me interessando nesse momento, que é esta pedagogia mais do afeto, e a BNCC veio para mostrar isso.

Ao afirmar em sua reflexão querer acreditar que vai prevalecer essa pedagogia diferente, a da escola acolhedora, da escuta e mais humanizada, que ela chamou de “pedagogia mais do afeto”, a professora Lacina estabelece, mesmo sem tê-lo estudado, relações com as ideias de Enrique Dussel e da Filosofia da Libertação.

A relação está em a professora acreditar e colocar em ação o “respeito pela exterioridade do *Outro*”, quando declara que além de postar atividades, o que ela gosta mesmo “é de manter o vínculo”, tendo como ponto de partida “uma opção ético-política em favor do oprimido da periferia” (DUSSEL, 1977a, p. 179), esse último representado pela criança cuja voz se

materializou por meio da rede social, intermediada pelos pais ou pelos adultos responsáveis por ela, que não foram vistos pela professora, nem os pais, nem o distanciamento imposto pela rede social, como elementos que a impedissem de trilhar o caminho da *práxis* libertadora.

Durante todo o tempo da entrevista, a professora Lacina falou com bastante entusiasmo sobre seu trabalho como professora, e o quanto suas ações vão além dos portões da escola, e acabam por reverberar em sua vida pessoal também. Ela exemplificou contando que, em uma viagem com a família, colecionou diversas sementes para levar às atividades com as crianças na escola.

Um tempo atrás eu fui com o meu marido e meu filho para Poços de Caldas e visitamos um local de cachoeira, chamado Cachoeira das Antas, meu marido falou “o que que é isso?”, eu estava carregando sementes na camiseta, ele “mas o que você vai fazer com isso?”, eu falei “olha que lindas, olha que sementes diferentes, eu vou levar para a escola, eu vou fazer a caixa da natureza com eles, e vou pedir contribuição, colaboração dos pais... Ele falou “meu Deus do céu, é louca mesmo!”, aí meu filho falou “Ah mãe, você é professora de creche mesmo”, e eu falei “sou, sou”.

As afirmações da professora sobre como o marido a tratou no momento em que ela coletava sementes para levar à escola, a fim de utilizar em atividades com as crianças, é bem ilustrativa da relação de “dominação do varão sobre a mulher (sexual, econômica, política, pedagógica)” (DUSSEL, 1977a, p. 242); e da posição de opressão e exterioridade a que está submetida mediante seu posicionamento de “ilegalidade subversiva”, que comete o “ato libertador ou a bondade gratuita” (DUSSEL, 1977a, p. 72) de desejar humanizar a educação das crianças através da relação homem-natureza.

Ao serem questionadas sobre **o que mais gostam de fazer em seu trabalho, como professoras** de crianças na creche, a professora Teçá respondeu que planejava mensalmente um conteúdo que devia ser alcançado, tendo sempre esse registro à mão, e afirmou: “*É isso que eu gosto na pré-escola, ela é cuidada, porque a gente presta contas do que a gente faz, ela é cercada de cuidados, porque é o mensal, é o bimestral, é o diário, é o semanal*”, fazendo referência aos planejamentos que ela precisava fazer enquanto professora de educação infantil na creche.

Já a professora Lacina respondeu:

O que eu mais gosto de fazer? É me assentar ao chão, ao ar livre. Eu sempre falo que corre sangue indígena nas minhas veias e com certeza deve correr. Mesmo eu não conhecendo a história dos meus antepassados. Inclusive, eu vi alguma coisa sobre isso... um moço pesquisador chamado Gandhi, esqueci o sobrenome dele, é meio difícil, ele é do Maranhão e escreveu um livro sobre brinquedos de chão. Me saltou aos olhos e eu quero... eu até anotei em algum lugar aqui, porque eu quero pesquisar

um pouco mais e eu tenho assim um negócio com contato com a natureza, escutar os pássaros e outras coisas... acaba sendo uma loucura na minha vida. [...] e é isso que eu quero passar para eles, esse amor pela natureza que é o que me intriga.

Nesse excerto da fala da professora Lacina, vemos a relação “mestre-discípulo na aprendizagem do viver...” (DUSSEL, 1977a, p. 25), em que ela tenta estabelecer conexões com a ancestralidade e o modo como diz gostar de ensinar. Para Dussel (1977a, p. 25),

[...] proximidade é a palavra que exprime a essência do homem, sua plenitude primeira (arqueológica) e última (escatológica), experiência cuja memória mobiliza o homem em suas mais profundas entranhas e seus projetos mais amplos, magnânimos.

Proximidade é o desejo expresso pela professora, em sua *práxis* pedagógica. Sendo a *proximidade* “raiz da *práxis* e o ponto de partida de toda responsabilidade pelo outro” (DUSSEL, 1977a, p. 26), vemos que a professora assume sua responsabilidade pelo oprimido, aqui a criança, desejando a *proximidade* dos iguais, como “início do discurso filosófico da libertação” (DUSSEL, 1977a, p. 27), ainda que ela conscientemente não o saiba.

Indagadas sobre **o que significa para elas a educação na creche**, a professora Teçá referiu-se ao binômio cuidar e ensinar, que para ela é indissolúvel, e afirmou que esse trabalho é um *tipo de ensinar, é um tipo de educar, corrigir, auxiliar* as crianças.

A resposta da professora Teçá expressa uma carga de autorresponsabilização em relação ao seu trabalho com as crianças. Para Dussel (1977a, p. 66), “O ‘tomar sobre si’ é fazer-se responsável. Responsabilidade tem relação não com responder a (uma pergunta), mas com responder-por (uma pessoa) [...] que se encontra na exterioridade diante do sistema”, o sentir-se responsável por leva a professora Teçá a querer ensinar, educar, corrigir, auxiliar as crianças.

O desejo de um encontro face-a-face com o *Outro*, na indissociabilidade do cuidar e ensinar citado por ela, a faz sentir responsável, como “Responsável pelo filho indefeso é a mãe, como o mestre é responsável por seu discípulo, o governante por seu povo” (DUSSEL, 1977a, p. 66), a partir do paradigma da alteridade.

Para a professora Lacina, a educação na creche é essencial:

[...] as crianças têm direito a essa educação, mesmo desde os bebês e deve ser algo significativo para eles... que não seja apenas prédio, que não seja apenas o aprender, o cumprir ordens, mas que seja um buscar constante de autonomia. Eu acredito muito nisso, na busca por essa autonomia e pela felicidade, uma busca pela felicidade, porque todo ser merece ser feliz, seja lá onde ele estiver. Toda criança merece ser criança e ser respeitada enquanto criança.

A resposta da professora Lacina reflete a busca por uma educação ética, respeitando a criança enquanto criança. Parece ter entendido que “se a voz da criança, da juventude e do povo não é ouvida pelo pai, o mestre e o Estado, a educação libertadora é impossível” (DUSSEL, 1977a, p. 231), e busca por uma *pedagógica* de vida, e não por uma pedagogia de aprender lições escolares apenas.

Segundo Dussel (1977c, p. 191), “A pedagógica se desenvolve essencialmente na bipolaridade palavra-ouvido, interpretação-escuta, acolhimento da Alteridade para servir o Outro como Outro”, e a professora Lacina expressa querer uma educação na creche de acolhida, escuta, hospitalidade e de alteridade para servir ao *Outro* respeitando-o como distinto.

Para Singulani (2017, p. 29),

Quando compreendemos a forma como as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem, nós, professoras e professores, podemos planejar nosso trabalho, de modo a promover o máximo desenvolvimento das crianças. Esse trabalho envolve, além das nossas mediações diretas – quando falamos com as crianças, contamos histórias, orientamos uma ação, apresentamos um novo material –, também as indiretas – quando planejamos o tempo que a criança passa na escola e o espaço em que elas passam esse tempo.

Ambas, Teçá e Lacina, demonstram compreender seu trabalho com as crianças e o tempo que passam na escola com elas, como um espaço de exercício da ética da alteridade mestre-discípulo, como proposta por Enrique Dussel, na Filosofia da Libertação. Diante disso, perguntamos para as professoras **de que forma elas acreditavam que as crianças aprendem.**

A professora Teçá disse acreditar que elas: “*aprendem de todas as maneiras possíveis. Eles têm uma linguagem própria antes da nossa, antes de qualquer uma que a gente ousa ensinar, a norma culta ou o comportamento social*”. Encerrou dizendo que a relação de ensinar e cuidar, do professor de creche, é uma coisa muito íntima.

Dussel (1977a, p. 182) declara que “A filosofia da libertação é uma operação pedagógica desde uma *práxis* que se estabelece na proximidade mestre-discípulo, pensador-povo, intelectual orgânico, diria Gramsci, no povo”, e que, “Embora pedagógica, é uma *práxis* condicionada pela *práxis* política (e também erótica)”, afirmando ser o magistério que se realiza em favor do *Outro*.

Ao considerar a relação professor-criança, ou como escreve Dussel, mestre-discípulo, *uma coisa muito íntima*, a professora Teçá está exercendo a operação *pedagógica*, que para Dussel (1977a, p. 93) é “a proximidade pai-filhos, mestre-discípulo onde convergem a política e a erótica”, rumando à libertação do oprimido-criança através da “mediação da consciência

crítica do mestre, condutor: o intelectual orgânico, com o povo e no povo” (DUSSEL, 1977a, p. 100), que trabalha pela libertação do *Outro*.

E ao declarar, em sua fala, que as crianças *têm uma linguagem própria, antes de qualquer uma que a gente ouse ensinar*, reconhece a cultura que a criança traz para a escola, que antecede a sua vida escolar, e não pode ser “apagada”, ou “encoberta”, como diria Dussel. Reconhecer o *Outro* em sua especificidade, que o difere de mim e da minha cultura, é aproximação, *é pedagógica, é práxis* de libertação.

A aproximação da pedagógica libertadora difere da pedagogia. Na pedagogia, admite-se a “transmissão de saberes” culturalmente impostos. Na pedagógica, tem-se “a crítica libertadora como método” (DUSSEL, 1977d, p. 243), que se dá pela interação, pela *proximidade*, pela intimidade e não intimidação.

A professora Lacina, ao responder como acredita que as crianças aprendem, citou Paulo Freire e os eixos considerados estruturantes da aprendizagem na educação infantil, na BNCC, “interações e brincadeiras”:

Como dizia Paulo Freire "ninguém educa ninguém", a gente ao mesmo tempo que aprende, ensina. Ao mesmo tempo que ensina, aprende. Então, trabalhar com crianças pequenas é isso, a gente está aprendendo tudo ao mesmo tempo e nós aprendemos muito... a BNCC veio amarrar muito essa ideia de brincadeira e interação. Então, é isso mesmo, as crianças aprendem mesmo é nas interações e brincadeiras.

Dussel (1977a, p. 101), a exemplo da professora Lacina, também cita Paulo Freire em sua obra, quando explica que “o projeto de libertação pedagógica, que se opõe à posição ‘bancária’ do educando, como diria Paulo Freire, afirma o que o povo tem de exterioridade, de valores próprios”, o que confirma que a libertação do oprimido pode ser experimentada na educação escolar, ao se levar em consideração a exterioridade do educando.

Quando a professora Lacina cita a BNCC, que define como eixo estruturante na educação infantil, as interações e brincadeiras, traz uma comparação possível de se fazer com o pensamento de Enrique Dussel, se pensarmos nas interações mestre-discípulo, que aproxima e encurta distâncias.

Encurtar distância é a práxis. É um agir para o outro como outro; é uma ação ou atualidade que se dirige à proximidade. A práxis é isto e nada mais: um aproximar-se da proximidade [...]. Aproximar-se é avançar para a origem originária, para a própria arqueologia do discurso metafísico, filosófico, mais ainda: histórico, político (DUSSEL, 1977a, p. 23-24).

A aproximação desvela e revela o *Outro*.

Em relação à **metodologia que utilizam para ensinar às crianças**, Teçá respondeu que gosta muito de trabalhar com projetos, que em alguns momentos chama de projetinhos:

Então, trabalho com gibis, eu trabalho com livros, muitos livros, eu passo projetos com eles, o ciclo da borboleta, estações do ano, meio ambiente, projetinhos assim. Eu gosto sempre de trabalhar com projetos, todo mês é um projetinho, às vezes é difícil... às vezes, eu falho em registrar, agora não mais, porque tem registro fotográfico, então sempre registro, mas o registro escrito, às vezes, falta aquele projeto, coisa bem elaborada, passo a passo, acaba falhando, mas eu gosto de trabalhar com projeto, sempre projetos.

E explicou que vai retomando ao longo do ano principalmente o que deu certo.

Sobre sua metodologia de ensino, Lacina não admitiu que aplique um “método”. Citou o professor César Nunes da UNICAMP e o professor Paulo Freire como exemplos de que deve existir uma pedagogia do amor, do afeto, que ela tenta aplicar no seu dia a dia com as crianças.

Dussel (1977a, p. 188) não fala de uma “pedagogia do amor”, ou “pedagogia do afeto”, mas de uma “pedagogia da proximidade”, de escutar o *Outro*, relacionar-se com ele, em uma relação

[...] metafísica, como a relação verificante do pensar o mundo funda-se, em última análise, no ôntico: a relação de homem a homem, homem que enfrenta outro homem como um rosto que transcende toda contemplação mundana veritativa como uma liberdade a partir da qual surge, desde o mistério, uma palavra que revela o imprevisível.

É uma pedagogia que vai além da totalidade imposta, dominadora, em “âmbito onde o outro homem, como livre e incondicionado por meu sistema e não como parte de meu mundo, se revela” (DUSSEL, 1977a, p. 47) em uma alteridade metafísica, livre e incondicionada.

Também lembrou a “educação bancária”, termo cunhado por Paulo Freire, que ouviu César Nunes citar em uma *live*¹⁵, e afirmou estar “apaixonadíssima” por Loris Malaguzzi¹⁶, por Paulo Fochi e pela abordagem Reggio Emília, que quer conhecer mais, por acreditar na capacidade das crianças.

A criança é capaz de muitas coisas, eu acho muito triste a gente pensar que a criança não é capaz de lavar as próprias mãos, que é uma realidade que a gente [mudo] vivencia; eles têm que ficar esperando sua vez para lavar as mãos, um por um... se

¹⁵ Palavra de origem do idioma inglês, que na língua portuguesa do Brasil adquiriu o significado de “ao vivo”, no contexto digital, em que são feitas transmissões de aulas, palestras, rodas de conversas etc., por meio das redes sociais (YouTube, Instagram, entre outras).

¹⁶ Pedagogo e professor italiano, considerado pai da abordagem pedagógica denominada *Reggio Emilia*, que combina princípios como protagonismo infantil, pedagogia da escuta, pensamento crítico, arte e documentação, e criador da primeira escola infantil com base nesse conceito, em 1963, na cidade italiana Reggio Emília, localizada a 70 quilômetros de Bolonha, no Norte da Itália.

tem seis torneiras, as crianças podem utilizar as seis! As demais não precisam ficar sentadas esperando... a gente vai aprendendo no cotidiano escolar. Acho que todos deveriam estar envolvidos também nesse processo, pois é o melhor para as crianças. Eu achei o sobrenome aqui... é Gandhi Piorski, ele é maranhense e ele fala sobre brinquedos de chão, sobre brincar com natureza.

Dussel (1977a, p. 164) enfatiza que o projeto de libertação pedagógica se opõe à “educação bancária” do educando, em que o educador “deposita conteúdo” no educando. E em sua resposta, a professora Lacina demonstra ter consciência ética de que saber escutar a palavra do *Outro* “é aceitá-la simplesmente por respeito à sua pessoa”, e que nisso consiste “o melhor para as crianças”, o melhor para o *Outro*, por fim, o melhor para uma educação que se pretende libertadora. O período que as crianças passam na creche é marcado por rotinas as quais, em muitos momentos, são permeadas por conflitos que surgem entre elas.

A autora Flávia Motta (2009, p. 189) escreve que:

O conflito é parte integrante das relações infantis e contribui para a organização social do grupo, para a construção da identidade, para a apropriação dos valores culturais e para a definição e fortalecimento de vínculos de amizade.

Diante disso, e partindo da fala da professora Teçá sobre trabalhar com projetos, perguntamos para ela se, ao desenvolver as atividades nos projetos, surgem conflitos entre as crianças, ao que ela responde que sim, “muitos”.

Questionamos, então, **como são solucionados os conflitos entre as crianças**, nos momentos em que eles surgem na escola, ao que a professora Teçá respondeu:

A maioria das vezes eu deixo eles resolverem, finjo mesmo que não vi. Agora se é uma criança mais forte e se bate, se empurra, se tem esse contato físico, aí eu intervenho, aí senta um pouco, tiro da atividade se precisar, toma uma água. Às vezes, se é um único brinquedo e não tem negociação, eu tiro o brinquedo, os dois ficam sem e depois a gente resolve, depois resolve na hora que tiver na hora de brincar, cada um, um pouquinho, a gente conversa de novo, por enquanto fica aqui.

Para Motta (2009), a presença do adulto é importante em situações de conflitos que as crianças não conseguem resolver sozinhas. Nesse sentido, a *práxis* docente libertadora aponta caminhos para a resolução dos conflitos, que são naturais em qualquer relação humana, mesmo entre as crianças.

Não se trata, nesse caso, de uma ação pedagógica dominante, que destrói culturas, religiões, no sentido do filicídio, em que “a morte física ou cultural do filho é alienação pedagógica. O filho morto [...] no ventre do povo pela repressão cultural [...] esta repressão se

realiza sempre em nome da liberdade e com os melhores métodos pedagógicos”, dirá Dussel (1977a, p. 97).

A esse respeito, Dussel (1977d, p. 100) escreve, reportando-se a um conflito que ele nomeia de “edípico”, e explica que “O conflito edípico é o fruto de uma família doente, efeito de uma sociedade doente, que por sua parte instaura uma pedagógica depravante e opressiva” e ainda que “a enfermidade é a totalização ou negação da Alteridade” (DUSSEL, 1977d, p. 85).

Ser normal equivale “a cumprir sem conflitos, uma ‘realidade’ repressora, uma cultura castrante”, e por temor à castração, o conflito edípico desaparece, aparecendo em seu lugar “Um homem sexualmente oprimido” (DUSSEL, 1977d, p. 83).

Para Dussel (1977d, p. 194), o mestre com consciência ética “não realiza o ‘contrato pedagógico’ que o preceptor propôs a Emile (que devia obedecer-lhe em tudo); esse mestre conta já o que o discípulo é [...] como Outro”.

A professora Lacina respondeu que esses conflitos criança-criança ocorrem a todo momento, pois *criança é criança em todos os lugares*, segundo ela. E sobre como soluciona esses conflitos, respondeu:

Eu tento escutar a criança, o porquê que isso está acontecendo, porque eles sempre têm respostas [...] com relação às disputas, às briguinhas deles, a gente sempre tem como entrar de uma maneira mais amena que não precisa ser gritando ou colocando de lado, mas dando atenção às vozes deles, ué.

A professora Lacina coloca-se em uma posição de escuta das crianças a fim de resolver os conflitos que surgem entre elas, o que reafirma Enrique Dussel (1977a, p. 164) em relação à atitude de escuta do *Outro*: “Saber escutar sua palavra é ter consciência ética”.

Sobre **os conflitos** que porventura ocorrem **entre as crianças e a professora**, Teçá afirma que existem e sua postura diante de tal fato é *não ceder*, na maioria das vezes, explicando o que pode e o que não pode ser feito pela criança, como atitudes de tomar o brinquedo do outro à força, de não esperar sua vez de brincar, entre outras, as quais causam conflitos e precisam ser mediadas pela professora, já que tanto os espaços como os brinquedos são de uso coletivo.

Reafirmou em sua fala que muitas vezes diz “não” para determinados comportamentos da criança, a fim de ir ensinando que alguns comportamentos precisam ser aprendidos, com o intuito de tornar a convivência mais harmoniosa:

Às vezes, é uma coisa boba, aí dá para ceder, dá para fazer também de conta que você não viu o que está acontecendo, aí meio que por si só as coisas se resolvem, mas tem muitas coisas pontuais que não, eu falo não, não pode bater, você bateu, perdeu a razão, eu não vou nem ouvir o que você está pedindo, a gente vai conversar depois,

e outra coisa, tirar brinquedo da mão do amigo na hora que ele está brincando também não pode, então você não vai brincar com o brinquedo, não vai ganhar, vai chorar, vai espernear, vai ficar ali, mas não vai pegar porque o amigo pegou primeiro, no seu momento você fica, num outro momento que você brinca.

Ao afirmar que não vai nem ouvir o que a criança está pedindo, entre outras falas, Teçá parece usar de sua autoridade de adulto para resolver a questão, não abrindo espaço para diálogo ou explicações, o que para Santos e Corsino (2009, p. 146) se traduz em um “discurso autoritário, engessado e sem possibilidade de réplica”, destituindo o sujeito, nesse caso a criança, de autoria, que o leva a um agir tutelado por ordens, prescrições, as quais não permitem transformações na forma de pensar e agir da criança. Isso favoreceria seu processo de formação como pessoa.

A respeito dos conflitos que surgem com a professora Lacina, ela relatou que algumas vezes se pega agindo como as crianças, *medindo forças*, e reflete depois sobre o que poderia ter feito e o que pode *fazer de diferente se isso acontecer amanhã*.

Essa pergunta é difícil, porque, ai meu Deus, às vezes, a gente parece que sai do papel de adulto, parece que vira criança (risos), não é assim? Uma palavra sem pensar, momentânea, debater de igual, criança com criança, mas tem que parar para pensar; na educação infantil é assim tudo muito instantâneo, as coisas acontecem muito instantaneamente, mas o melhor que eu vejo é se abaixar na altura da criança, na postura, mas não no conceito de ser criança, parece que, às vezes, tem um jogo de força, não sei, normal da fase né, eles testam mesmo e às vezes eu tenho que ser mais firme, mas até mesmo para passar essa segurança. “Olha, tem alguém aqui te ajudando, olhando por você e não precisa agir assim, nós podemos fazer diferente”. É a coisa do imediatismo, não tem receita, mas tem que ter uma reflexão anterior, para você se preparar para conflitos e parece que a gente nunca está preparado (risos), mas eu tento, e outra, depois do ocorrido, aí reflito “o que eu posso fazer de diferente se isso acontecer amanhã?”. É isso que eu acho muito importante e aí a gente vai encontrando saídas.

A fala da professora Lacina vai ao encontro do que escreveu Dussel (1977d, p. 228): “A mútua escuta, claro que com diversos sentidos já que um se entrega e na essência o outro recebe, é a *conditio sine qua non* do amor-pedagógico (ágape) como extrema gratuidade”, em que o *Outro* se revela. “Na pedagógica [...] O discípulo se revela ao mestre; o mestre se revela ao discípulo. Se a voz da criança, da juventude e do povo não é ouvida pelo pai, o mestre e o Estado, a educação libertadora é impossível” (DUSSEL, 1977d, p. 228). Escutar a criança torna possível a educação libertadora.

Indagada sobre **se existe momentos para diálogo entre as crianças** durante o período em que elas permanecem na escola, a professora Teçá respondeu que sim,

[...] é permitido à criança conversar com um amigo que era de outra turma, da professora que era da outra turma, com um funcionário da unidade (de ensino)... É permitido isso, então, nesses momentos.

A professora dá exemplos desses momentos: em um brinquedo em que tenha outra turma perto, nas festas de aniversário, nos bailinhos, “*que são horários que eles se veem, interagem com as diferentes crianças, tem sim, tem esse momento*”, reafirmou.

Sobre as interações nessa fase da vida, Rosseti-Ferreira (2004) afirma que, desde o início da vida, as relações são construídas a partir das interações. Ao tratar acerca da dimensão interações, os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b, p. 45) orientam que “Favorecer interações humanas positivas e enriquecedoras deve ser uma meta prioritária de toda instituição educacional”. As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010) reconhecem que as interações devem integrar as práticas pedagógicas da Educação Infantil.

Dussel (1977a, p. 35) defende que “A proximidade é a imediatez do face-a-face com o outro”, e sendo assim, ao informar que na escola as crianças vivenciam momentos de diálogos, de encontros e de interações, a professora está declarando que nesse local há momentos para o face-a-face, os quais oportunizam às crianças ouvir o *Outro*.

Tais oportunidades, de falar e de ouvir o *Outro*, podem favorecer a ocorrência de interações positivas (a que se refere o documento anteriormente citado – DCNEI/2010). As interações positivas, que podem vir a nascer nesse contexto de encontros no ambiente escolar, possibilitam a “experiência do respeito pelo Outro como Outro” (DUSSEL, 1977a, p. 247), transformam-se em mediação e possibilitam aproximar-se da imediatez do face-a-face (DUSSEL, 1977a), uma importante categoria da Filosofia da Libertação.

Sobre **se existe momentos para diálogo entre as crianças** durante o período em que elas permanecem na escola, a professora Lacina respondeu:

Diálogo, sim! Diálogo e tem também observações, pois eles dialogam através de outras linguagens que não é a oral, seus gestos contam muito, muito. O que eles observam... o professor tem que ser muito observador para ir percebendo essas outras linguagens, através de uma brincadeira, um brinquedo, a criança fazendo, desenvolvendo aquilo, interagindo com outras. A gente consegue perceber o que ela está pensando, o que ela está criando, então, não é só através do diálogo oral, tem outras linguagens envolvidas aí nesse processo que a criança fala com o corpo todo, não é só através... tanto é que bebês que não falam, dizem muito com o corpo todo né, em suas linguagens, múltiplas linguagens.

Acerca desses diálogos, a professora Lacina comentou um fato que havia acontecido recentemente com ela, que demonstra que existe diálogo entre as crianças o tempo todo, mesmo

sem que haja interferência direta da professora, desde que esta permita essa “abertura”. Segundo ela:

Eu estava vendo esses dias algumas fotos... foi tão pouco tempo de aula esse ano né, mas eu disponibilizei umas caixas de papelão que eram caixas de motocas e eu fiquei pensando nessa brincadeira e vendo, revendo as fotos... e tinham uns bichinhos também, brinquedinhos que eles podiam ou não levar para dentro dessas caixas e eu vi que numa caixa, tinha três crianças deitadas, eu falei "Meu Deus, como couberam aí?" (risos), chinelos para fora, então eu fiquei pensando assim "como será que eles escolheram os pares?". Em uma outra caixa estava a Elisa e o Toni, falei "Meu Deus, como eles fizeram essa parceria?", teve que ter um diálogo aí entre eles. E a última criança? Para qual caixa ela iria? Ela teve que escolher uma caixa, não sei como elas fizeram para se enfiar lá, então eu fiquei pensando nessa questão do diálogo entre eles, os combinados que eles fizeram ali naquela atividade, então tem sim, o tempo todo. Agora, se eu falasse "Elisa vai na caixa junto com o Toni, Alice vai na caixa junto com o Iago"... às vezes a gente peca muito por falar, por dar estas dicas para as crianças enquanto eles podem ser esses seres autônomos, que podem escolher seus pares, seus brinquedos, suas brincadeiras, e por que não? Então, existe, tem que existir e a gente tem que dar essa abertura. Quando eu trabalhava com bebês, eu pensava nisso também, que a gente acaba cercando tanto e falando tanto que eles não conseguem ter essa autonomia de ir para lá ou para cá, cercamos de uma maneira que eles acabam ficando sem ações e reações.

A fala da professora Lacina corrobora a de Singulani (2017), o qual defende que no espaço escolar a criança pode ampliar seus contatos sociais, conhecer novos objetos culturais e realizar novas experiências, por se tratar de um ambiente social permeado por relações entre as pessoas e pela cultura criada ao longo da história.

Aqui também vemos, na fala da professora Lacina, reflexões que remetem à categoria *proximidade* e *face-a-face*, de Dussel. E novamente a experiência do respeito pelo *Outro*, como *Outro* (DUSSEL, 1977a), que transparece na preocupação da professora quanto à autonomia, poder de escolha e abertura para o diálogo.

Ou seja, por meio dos diálogos as crianças podem experimentar na escola relações com seus coetâneos, também com os adultos, possibilitando variadas experiências de aprendizagens que podem ficar internalizadas e serem utilizadas ao longo da vida.

O trecho em que a professora Lacina relata: “*a gente acaba cercando tanto e falando tanto que eles não conseguem ter essa autonomia de ir para lá ou para cá, cercamos de uma maneira que eles acabam ficando sem ações e reações*”, remete a uma totalidade que ela reconhece como sendo parte do cotidiano escolar, mas que a faz refletir.

A esse respeito, Dussel (1977a, p. 38) escreve: “A maneira cotidiana se opõe à maneira crítica de enfrentar o mundo”. Sua reflexão parece apontar algo que, intuitivamente, ela busca combater: a colonialidade no modo de a criança ser e estar no mundo.

Ao questionarmos **se existem momentos para diálogos com as crianças** nos ambientes da creche, a professora Teçá respondeu:

A gente conversa o tempo todo, a gente tem a roda da conversa, tem a chamadinha que a gente fala sobre o que pode o que não pode. Eles têm muita dificuldade do não, de entender o não, a gente já sabe que eles não têm maturidade para entender o não, então, a gente conversa assim: o que pode agora e o que pode depois, então, eles conseguem entender o que pode fazer agora e o que não pode fazer, sem que a gente tenha que falar “não, não”, mas o não é frequente, o não também é bastante frequente. Às vezes, a gente fala um não, não é adequado, a gente fala e por si só já é “epa”, nem entende de verdade o que é um não né, mas como a gente dialoga de diferentes formas, eles veem a postura da gente, a seriedade na entonação de voz, da postura corporal eles entendem que é que não pode, é assim.

A professora aparenta estar preocupada com os “nãos”, referindo-se a eles em vários trechos da entrevista, ora defendendo, ora relativizando, e nesse último depoimento levanta alguns questionamentos sobre a necessidade de dizer, não reiteradas vezes para as crianças, sobre a dificuldade de as crianças entenderem o não, e as várias maneiras que diz não, por meio de gestos, entonação de voz etc., a fim de ensiná-las. Muito presente na infância, o uso da palavra “não” é necessário na aprendizagem escolar para a vida adulta. O saber lidar com os não da vida, e dizer não quando necessário, faz parte da convivência harmoniosa em sociedade.

A professora Lacina respondeu que sua rotina com as crianças é muito pautada no diálogo e na observação com o grupo de crianças: “*Claro, sim! Tem o diálogo no grande grupo que eu tento deixar as crianças falarem, tem a escuta e tem uns momentos também [...]*”.

Para Edwards, Forman e Gandini (2016), o professor precisa entrar em algum tipo diálogo intelectual com as crianças, participando de sua empolgação e curiosidade, de modo lúdico e respeitoso. Diálogo intelectual, para as autoras, diz respeito a incentivar as crianças a pensarem sobre como algo funciona para ajudá-las a esclarecer suas teorias.

Na creche, existem algumas atividades planejadas para oportunizar o diálogo com a criança, uma delas é a roda de conversa, que trata de temas cotidianos vividos pela criança fora da creche, e de assuntos relacionados às atividades desenvolvidas no dia a dia, como a chamada para verificar as ausências de outras crianças, a leitura de livros etc.

Oportunizar a fala da criança com o adulto favorece a aquisição e ampliação do vocabulário e as interações sociolinguísticas, tão importantes nessa fase da vida, bem como traz para a *práxis* escolar elementos presentes na *Pedagógica* de Dussel, elementos como a *proximidade* e a *alteridade*, que dizem respeito à libertação pedagógica na relação mestre-discípulo, por meio da palavra-ouvido que se faz presente.

Para Dussel (1977a, p. 101), “O ethos da libertação pedagógica exige que o mestre saiba ouvir, no silêncio e com respeito, a juventude, o povo”. No momento da roda de conversa, as crianças são chamadas a conversar, a dar sua opinião, a dizerem o que sabem sobre determinados assuntos, e a professora (o mestre) se mantém atenta ao que está sendo falado por cada uma, ensinando-as a escutar o que o outro tem a dizer, exercitando a libertação pedagógica aclamada por Dussel, na relação mestre-discípulo.

Ao refletir sobre a questão do planejamento para propiciar momentos de diálogos com as crianças, perguntamos para as professoras se **as crianças participavam do planejamento das atividades**, e a professora Teçá respondeu que “*em partes, eles podem participar sim*”, ao escolherem os livros que vão levar para casa na sexta-feira, por exemplo, e complementou:

Eles escolhem o tipo de pincel que eles querem brincar, eles escolhem se eles querem lápis de cor, giz de cera ou canetinha ou massinha. A gente pergunta para eles, em dado momento, vamos escolher? O que vocês querem fazer? Tem essa possibilidade, essa possibilidade e essa, então, eles escolhem sim.

Essa atitude de proporcionar momentos de escolha às crianças revela disposição da professora Teçá em dialogar, escutar, e de, sempre que possível, possibilitar que elas experimentem uma liberdade, ainda que condicionada, propiciando “mediações educativas na liberdade”, que instaura “A cultura libertadora, revolucionária e futura” (DUSSEL, 1977d, p. 232), instituindo a *pedagógica* libertadora em sua *práxis* docente, desde a liberdade do *Outro*.

Sobre isso, Dussel (1977d, p. 133) tem algo a dizer:

Somente aquele que se abre ao Outro, aquele que na liberdade deseja o Outro absoluto, a novidade que não por exigência mas por pura gratuidade expansiva se quer dar, para tornar o Outro participante da beleza do amor, somente aquele que assim se abre tem um projeto eticamente bom.

A professora Lacina respondeu que não, fez uma pausa, e acrescentou que vive “*esse tempo reflexivo durante a pandemia*”. Concluiu que precisa mudar:

Preciso mudar essa prática e observar o que eles querem, o que eles gostam, o que eles precisam e fazer um planejamento colocando as contribuições. Inclusive eu estive pensando nesses dias, desde a escolha do nome da turma... tem que ser algo mais significativo esse planejamento também tem que ter a participação deles.

A esse respeito, da necessidade da escuta das crianças no planejamento das atividades diárias, Mello (2017, p. 46) esclarece que “A escuta envolve não apenas as relações, mas também a forma como organizamos o espaço para os bebês e crianças pequeninhas, a forma

como distribuímos o tempo que passam na creche”. Nesse sentido, atentar às questões que a professora Lacina cita em sua resposta – observar o que as crianças querem, o que gostam, o que precisam e planejar com a contribuição delas – é importante meio para a escuta se estabelecer entre a criança e a professora, o *face-a-face*, como escreveu Dussel (1977a).

Para Enrique Dussel (1977a, p. 52), a relação *face-a-face* é a *proximidade*, que é essência da *práxis*, e:

Na proximidade, no face-a-face, alguém pode ouvir a voz do outro e acolhê-la com sagrado respeito. "Eu te amo", diz a amada ao amado. O que fazer diante de tão simples e cotidiana revelação? Acredito no que me diz? Desconfio? Pode enganar-me, pode brincar comigo; dizer-lhe que eu também a amo é um risco; em tal risco posso perder a honra, a vergonha e até a vida? Que faço...?

A professora Lacina, além de mencionar sua preocupação em escutar a criança ao planejar as atividades, expôs que a pandemia trouxe para ela uma mudança de perspectiva em relação ao seu trabalho na creche:

Eu não quero mais aquele jeito antigo... Paulo Freire também fala disso né, que a escola não deve ser nem prisão, nem hospital, é muito bonito isso. Então, a minha visão é essa mesmo, aí me lembrei... olha os ganchos, me lembrei do... ai, me esqueci o nome dele... Andrade¹⁷, dos parques infantis.

Sobre o planejamento das atividades, as quais podem ser coletivas ou individuais, a professora Teçá informou haver um cronograma rígido de espaços e hora-aula que tem que ser seguido, e declarou a necessidade de um planejamento focado na preocupação com o desenvolvimento integral das crianças.

A fala da professora Teçá evidencia o sistema vigente, logístico e cronometrado, o qual “corrompe os movimentos de libertação” (DUSSEL, 1977d, p. 148), impondo cronogramas rígidos e atividades programadas em espaços, dividindo o tempo em horas-aulas, impedindo a liberdade plena.

Para Dussel (1977d, p. 149), “Somente os temperantes, os que austeramente sabem desenvolver o *éros* no serviço, não como repressão ou como trabalho não reprimido, mas muito mais como trabalho libertador, somente eles podem construir o homem novo”, e combater a *Totalidade* vigente, que não abre espaço para a alteridade.

¹⁷ Poeta brasileiro, Mário de Andrade foi diretor do Departamento de Cultura (DC) da prefeitura do município de São Paulo na gestão do prefeito Fábio Prado (1934-1938) e idealizador do Parque Infantil (PI) para crianças de 3 a 12 anos, filhos de operários, criadas em 1935, como a primeira experiência brasileira pública municipal de educação, com uma proposta de liberdade, autonomia e protagonismo na educação infantil.

Questionadas sobre o que acontece **se uma criança não quer participar de uma atividade** coletiva, a professora Teçá respondeu que:

Ela senta do lado do professor ou ela senta no cantinho, ela tem que ficar sob o olhar do professor, então, ela pode sentar lá, pode escolher onde ela quer sentar e onde ela quer ficar ali a alcance do olho do professor, mas ela não precisa participar.

Ela informou que em atividades individuais é muito difícil uma criança não querer participar, mas caso não queira:

Nós temos uma folha de atividade dela, porque a gente faz um caderno de artes com as atividades que eles fazem no dia, na semana. Então, naquele material em que ele não quis participar vai estar escrito numa folha em branco “não quis participar” e não participa.

Os dois depoimentos anteriores da professora Teçá, em relação à negativa da criança em participar de uma atividade coletiva, esclarecendo o modo como ela lida com a situação, quando se apresenta, indicam um exercício de poder que não combina com o olhar de Dussel sobre a alteridade, a libertação e a *pedagógica*.

A prática de “colocar no cantinho” quem não deseja participar, dando-lhe a opção de “escolher” o cantinho onde quer sentar-se, sob o olhar do professor, diz respeito à escola dominadora, que castiga, oriunda da invenção da Modernidade, da qual somos frutos remanescentes. Uma escola dominadora, com regras a serem seguidas, caso contrário, a punição.

A esse respeito, da participação da criança em algumas atividades coletivas ou individuais, a professora Lacina diz que não obriga a criança a participar, mas que sugere que observe os amigos e, em alguns casos, naturalmente, elas acabam por concordar em participar das atividades, sem imposições.

Enquanto a atitude da professora Teçá é de registrar a não participação, a da professora Lacina demonstra a mediação da situação por meio da sugestão para que a criança observe os colegas fazendo a atividade, com a intenção de criar nela o desejo de também participar.

A professora Lacina atua através do “para” da mediação, que é a possibilidade, e “é um meio que permite alcançar o proposto imaginado” (DUSSEL, 1977a, p. 37) e, sendo assim, na relação face-a-face da mediação se funda a possibilidade para uma liberdade (DUSSEL, 1977a) possível.

Em relação à **rotina de alimentação e de sono**, que costumam ter horários fixos, com tempo cronometrado para acontecer, muitas vezes impostos na rotina da creche, a professora Teçá respondeu, a respeito da alimentação, caso a criança se recuse a comer,

Então, ela não come, mas a gente avisa a mãe. Manda um bilhetinho no caderno falando que não comeu nada, que não fez nada, se é um comportamento que se repete, a gente conversa com a diretora, fala que não tá normal. A gente tenta cortar em pedaço pequeno, a gente tenta dar uma colherada na boca, a gente faz tudo isso, mas quando não quer, não come, não come mesmo.

E sobre a recusa de uma criança em dormir no horário determinado na rotina, Teçá explicou:

Se tem a possibilidade de ficar no espaço lá fora em atividade enquanto os amigos dormem, beleza, pode ir, e como a criança é responsabilidade da creche, se tiver um profissional lá, eles vão, se identificam com todos, eles ficam lá sem problema. Se não tiver, eles ficam no quarto sentadinhos ou no colchão ou se preferir ou sentadinhos do lado da professora até os amigos acordar, gostando ou não.

Novamente, a professora Teçá atua dentro dos limites impostos pelo “sistema de escolaridade”, acolhendo sempre que possível as especificidades das crianças, como seres distintos, quando responde: “A gente tenta cortar em pedaço pequeno, a gente tenta dar uma colherada na boca”, e quando explica: “Se tem a possibilidade de ficar no espaço lá fora em atividade enquanto os amigos dormem, beleza, pode ir”.

Quanto a esse “sistema de escolaridade” que oprime e aliena, Dussel (1977d, p. 203) explica que “é então algo assim como o ‘rito de iniciação’ da sociedade secularizada. O ‘certificado’ ou o ‘diploma’ significa a chave para ocupar um lugar no controle do poder do sistema”, e acrescenta:

A “escolaridade” tal como hoje foi instrumentada em toda a “periferia”. [...] não é senão o modo como se aliena o filho do povo para condicioná-lo no ethos da sociedade que vai sendo constituída pelas empresas multinacionais, pelo imperialismo do dinheiro e pela violenta e mortal competição (DUSSEL, 1977d, p. 203).

Dussel (1977d) propõe a “desescolarização” como meio de fazer uma revisão total no “sistema educativo” da América Latina, dentro da proposta de libertação que apresenta.

A professora Lacina respondeu demonstrando empatia, e colocou-se no lugar da criança ao lembrar situações em que ela própria não quis se alimentar com a comida que lhe foi oferecida, em algum restaurante, por exemplo,

Eu ofereço, eu não forço, porque o que eu não quero para mim não quero para eles também... isso para mim é sério, é muito sério... Algumas vezes fui a restaurantes peguei um prato de comida e não gostei, não gostei de alguma coisa ou outra, isso pode acontecer com qualquer um, não posso ser forçada a comer. Muitas vezes a criança também, ela não sabe o gosto e sabor que tem aquilo, de repente ela não gosta, não posso forçá-la a comer, o que eu não quero para mim, eu não quero para ela, ela ainda está experimentando os muitos sabores que existem, ainda não conhece todos.

No tocante ao horário do sono, ela explicou o que pensa e como age, com exemplos vivenciados em sua rotina profissional recente:

Ofereço o colchão, incentivo a relaxar um pouquinho, um carinho sempre cai bem e, muitas vezes, a criança acaba dormindo né, relaxou, descansou, acabou dormindo. Não dormiu ou acordou antes do horário programado? Ah não tem problema... olha só, eu já vi e ouvi muitas coisas sobre o horário do sono nesses vinte anos de creche, tem muita história para contar, não faz muito tempo, uma professora falou para uma criança da minha turma "Não levanta, tem que ficar deitado sim", então eu falei "Não, ela quer fazer xixi... vai fazer xixi" e ouvi "Não, tem que aprender a segurar, isso ajuda a desenvolver a bexiga", tive que explicar que quando eu acordo, não consigo segurar o xixi e que o que eu não quero para mim, não quero para uma criança que acordou com vontade.

A resposta da professora Lacina relatou um diálogo com outra professora no momento do sono, cujo modo de tratar a criança difere bastante do de Lacina. Isso evidencia as contradições que os profissionais de educação vivem na educação infantil, sobre qual modo deve ser o de tratar a criança em determinados momentos da rotina na creche, e que dizem respeito ao modo como elas próprias foram tratadas dentro do “sistema educacional” ao longo de sua vida como estudantes, com certas exigências pedagógicas a cumprir (DUSSEL, 1977d, p. 225).

O modo como a professora Lacina demonstra (e enfatiza a palavra) “carinho” pode remeter à “verdade erótica, pedagógica e política que se opõe ao sistema” (DUSSEL, 1977d, p. 240), que, ao contrário, anula e oprime quem não se “adequa” às “regras” impostas.

No documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b, p. 45), lê-se que,

Muitas vezes, rotinas herdadas do passado, adotadas de forma rígida, representam um desrespeito ao direito e à dignidade das crianças. É preciso que os adultos estejam atentos para modificar aquelas práticas que tolhem as oportunidades de desenvolvimento infantil.

A professora Lacina pareceu estar atenta à essa orientação, de que os adultos precisam modificar as práticas pedagógicas e de convivência com as crianças na educação infantil, que

não favoreçam o desenvolvimento da criança, e as que, porventura, atentem contra seus direitos ou contra sua dignidade como pessoa humana.

As legislações atuais, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996) e a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL, 2017), entendem a creche como parte da educação infantil, e esta como a primeira etapa da educação básica no Brasil.

A Constituição Federal de 1988 dispõe no artigo 208 que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] IV- educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988, n.p.). A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996, n.p.), por sua vez, assegura no artigo 4º “educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade”, e o artigo 29 da referida lei considera a educação infantil a “primeira etapa da educação básica”, que tem a finalidade de proporcionar o “desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, sendo “oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade” e em “pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”, conforme artigo 30.

Por fim, a BNCC (BRASIL, 2017), referência nacional obrigatória para a elaboração dos currículos na educação básica brasileira, ratifica a educação infantil como primeira etapa da educação básica brasileira que “passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos”, sendo os bebês e as crianças bem pequenas atendidos em creches, até os 3 anos e 11 meses de idade, e a partir dos 4 anos, obrigatoriamente as crianças devem ser matriculadas na pré-escola.

Sabendo que a educação infantil é parte da educação básica nacional, perguntamos para as professoras pesquisadas: **o que é educação?** A resposta da professora Teçá foi:

Educação? Educação é agir de maneira justa diante das diversas situações que a vida apresenta, sem levar vantagem o tempo todo ou sem para refletir sobre o que fez, rever as suas posturas frente à vida. Educar para mim é isso, ensinar a criança, a pessoa como um todo, a ter um segundo olhar, a respirar antes das primeiras impressões que ela tem de mundo, eu acho que seria isso.

Ao falar sobre o “agir de maneira justa” para definir o que é Educação, a professora intuitivamente faz uma aproximação com a teoria de Dussel (1977a, p. 158), que afirma a “justiça como serviço ao Outro”, e que “O método da filosofia da libertação sabe que a justiça é a filosofia primeira” (DUSSEL, 1977a, p. 174). Ela está praticando essa filosofia quando se refere à sua *práxis* ao ensinar a criança.

Para a professora Lacina, “*Educação é promover, possibilitar os direitos das crianças*”, fazendo o papel de respeitá-la enquanto pessoa. Mais uma vez Lacina citou Paulo Freire, dizendo:

[...] a educação tem que fazer esse papel de respeitar enquanto pessoa e Paulo Freire falava muito isso que embora o foco dele fosse alfabetização, ele falava sobre esta alfabetização política que carregamos desde a infância até os adultos, velhos, enfim que esse ato político da educação é necessário para abrir os olhos para a realidade [...].

Lacina concluiu que:

[...] é a educação do abrir os olhos para autonomia e enxergar, e ler a realidade, em linhas gerais essa deve ser a educação vivenciada na creche, no mínimo a criança poder fazer escolhas, no mínimo. [...] as crianças devem viver essa autonomia e protagonismo.

A resposta da professora Lacina pareceu enunciar que a teoria nunca pode ser maior, ou mais importante, do que a relação com a criança, quando elegeu palavras como “*abrir os olhos para a autonomia, enxergar, ler a realidade, essa deve ser educação vivenciada na creche*”, e quando afirmou: “*a educação tem que fazer esse papel de respeitar enquanto pessoa*”, referindo-se a uma *alfabetização política que carregamos desde a infância*. Sem citar teorias educacionais mais elaboradas, essa fala demonstra, embora não conheça Dussel e sua teoria, que sua prática reflete uma *práxis* totalmente voltada para a importância que ela dá às relações que mantém com as crianças no espaço escolar, no qual habitam encontros e olhares outros àqueles que ali estão.

O significado que ambas dão para Educação mais uma vez converge para a *pedagógica* defendida por Dussel, que diferente da pedagogia, como ele próprio analisou, pensa a relação *face-a-face*, mestre-discípulo, como “ponto de convergência e passagem mútua da erótica à política” (DUSSEL, 1977d, p. 154), partindo “da criança na instituição pedagógica-política (cultura, escola etc.)” até o mestre ou pedagogo libertador.

A professora Teçá afirmou ainda que, a seu ver, a creche é uma escola de excelência, mas muito negligenciada, formada por profissionais que têm que se adaptar a uma nova geração tecnológica. Isso exige formação permanente e adaptação aos novos tempos:

Então, que público é esse aqui dentro da escola, que eu vou fazer, eu vou manter ele aqui com desenho mimeografado, xerocado e fazendo massinha de modelar, e brincando no tanque de areia, não né, não, porque eu não consigo nem trabalhar se eu pensar dessa maneira, eles exigem demais.

Falou também da dificuldade em atrair a criança contemporânea com os métodos de ensino que costumava usar, mas hoje já não surtem mais o mesmo efeito:

[...] antigamente, a gente contava os clássicos da Infância para as crianças e as coisas fantasiosas, tipo, Monteiro Lobato também e que eles não questionavam, eles ficavam só no imaginário, no lúdico, naquele mundo de magia, encantamento, hoje, eles falam "que mentira" e pontuam "mais porco não fala, mas não existe saci não, onde é que tinha esse saci, mas sereia não existe". Então, eles falam com você assim e te desarmam, porque você prepara toda uma aula, todo um esquema para trabalhar esse lúdico, esse imaginário e cai tudo por terra e entra as questões religiosas "ah, porque o pastor da minha igreja também falou que não é de Jesus", então você tem... nossa é muito árduo.

A exposição da professora sobre as dificuldades que o sistema educacional impõe à sua prática como docente revela que “Entre a ciência ideológica ou cientificismo e a ciência crítica existe uma diferença análoga àquela que se dá entre a filosofia da dominação do sistema ou ontologia e a filosofia da libertação” (DUSSEL, 1977a, p. 174), e o quanto à dominação social dos valores culturais impostos, como o uso da tecnologia desde a infância, o imperialismo religioso presente nas famílias, a burocracia estatal negligenciando a escola, tornam seu trabalho “árduo”, rumo à superação metafísica da ontologia pedagógica imposta pelo sistema educativo em que se encontram imersos mestres e discípulos.

Sua reflexão parece evocar um desejo de libertação das amarras que impedem o exercício da alteridade, face a “um tipo de alienação, dominação, aniquilação de Alteridade” (DUSSEL, 1977d, p. 152) presente nos processos ideológicos educacionais, desde a infância.

Ao refletir a respeito das dificuldades apresentadas pela professora Teçá, de ensinar a criança contemporânea, desde o seu ingresso na creche, questionamos as professoras o **papel da família**, nessa relação com a escola de educação infantil, ao que a professora Teçá respondeu:

O papel da família é importante, mas eu tenho conteúdo pré-estabelecido dentro da unidade, dentro do meu planejamento e é nisso que eu vou focar, eu vou me focar nesse conteúdo que a criança tem que ser capaz de realizar ao final do ano [...]. Tem o espaço da família, eu escuto, a gente traz fotografias e a gente fala quem quem é quem, cada um apresenta quem que é quem ali e a gente acolhe, a gente aceita, e a gente dialoga, mas é esse o papel da família, eu não deixo muito... eles falando "ah você podia fazer assim, você tem que fazer assim, porque meu filho reage melhor assim", eu vou até ouvir em alguns momentos, mas não é um referencial no meu trabalho a família não.

Mais uma vez, a professora evidencia em sua fala o quanto o sistema educacional oprime, amarra e exclui, alienando, dominando e aniquilando a *alteridade* do *Outro*-criança: “vou me focar nesse conteúdo que a criança tem que ser capaz de realizar até o final do ano”,

o *Outro* família: “*não é um referencial no meu trabalho a família não*”, e o *Outro* professora: “*eu tenho conteúdo pré-estabelecido dentro da unidade*¹⁸”, que dentro da Filosofia da Libertação, culmina em um *filicídio* pedagógico, o qual por sua vez culmina no *fratricídio* político (DUSSEL, 1977a), a saber, a morte da *pedagógica* e da *política*, portanto, da *alteridade* dentro do sistema escolar, na creche.

Já a professora Lacina destacou a família como parceira importante nesse processo de educar crianças:

Olha, eu estou valorizando muito, principalmente, agora nessa época de pandemia, a gente sabe que cada um tem seu contexto, sua rotina, seu modo de vida, mas nós estamos aprendendo muito com eles e eles também, a família também está aprendendo muito sobre o que é ficar com a criança em casa, o que é ter essa parceria, porque a gente está tendo que exercer uma parceria, embora eles, bom... muitos não querem né, muitos não querem, mas a família é parte integrante desse processo, importante. A educação começa ali no berço familiar, no contexto familiar, nas nossas diferenças, enfim, então a família é parceria mesmo e estou vendo isso agora.

A esse respeito, Albanese e Antoniotti (1998, p. 211) afirmam

[...] que a creche não é um serviço capaz de substituir a família, mas de fortalecer a sua função, fornecendo um sistema de suporte para recursos, valores, convicções e ajuda no estresse. Somente através da colaboração entre instituição e família, a criança terá grandes vantagens da experiência de interação e comunicação que lhe é possibilitada na creche.

Mas para isso é necessário que à família não seja relegado um papel secundário. No processo de educação das crianças na creche, a família também é muito importante. Dussel fez algumas considerações sobre o papel da família no “sistema educativo escolar”:

[...] o “sistema educativo escolar” supõe que a criança é um ignorante total, *tabula rasa* [...] órfão, sem nenhuma cultura (porque a cultura popular é tida como inexistente). A “escola” arroga-se assim o dever sublime de dar toda a cultura à criança [...]. O certo é que com isso elimina os subsistemas educativos, já que antes era a família, o velho do povoado ou bairro, o vigário ou a tia que educavam as crianças. Mas não se eliminam só os subsistemas mais baratos, reais, perfeitamente adaptáveis à vida diária do educando, mas chega-se até a criticá-los como inimigos (DUSSEL, 1977d, p. 205).

Como é possível notar, a família, chamada por Dussel (1977d) de “subsistema escolar”, e que antes educava a criança, em algumas situações, é posta de lado pelo sistema educativo,

¹⁸ Aqui entendida como o prédio escolar, a Unidade de Ensino, como é chamada a escola.

relegada a um papel secundário, e até considerada inimiga da educação escolar, em muitos casos sendo eliminada do processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Conclusão: o “sistema” se torna caríssimo, único, exclusivo; e o povo não entende a educação dos seus, o que além de enorme irresponsabilidade fomentada produzirá uma tal distorção na educação do “sistema” que, de fato, este não educará a criança, mas a alienará dentro de uma cultura que não lhe é própria, mas aquela que por interesses políticos, sociais, ideológicos e outros, a burocracia do “sistema educativo” dispôs neste momento (DUSSEL, 1977d, p. 205).

Quando a professora Lacina informa que está vendo a família como “parceira”, destacando o papel da família como “parte integrante” do processo educativo, como “importante”, reconhecendo que *“a educação começa ali no berço familiar, no contexto familiar”*, está exercendo o papel de mestre libertador.

Em Dussel (1977d, p. 240), o mestre libertador é aquele que questiona o sistema e questiona a si mesmo no sistema “como exterioridade crítica”, que fala criticamente “diante” do sistema, no dia em que

[...] ouve a voz do Outro pedagógico (da criança, juventude, povo). O poder ouvir já é toda uma conversão, uma “morte à cotidianidade”; poder estabelecer o face a face com o pobre pedagógico e ter questionado o sistema, e ter questionado a si mesmo no sistema.

A professora Lacina exerce o magistério como serviço, que nasce como escuta da novidade alterativa do *Outro* família.

Ao perguntar para a professora Teçá **qual é o papel da creche para as crianças**, ela respondeu que o papel da creche é

[...] que eles encontrem um lugar onde eles podem ser crianças, onde eles comecem a dialogar sobre o que tem vontade, a ceder, porque nem sempre eles vão ganhar e que eles consigam ter um repertório próprio, de diálogo, de aprendizado, de afetividade, é um campo de exercício para todas essas coisas.

A professora Lacina definiu o papel da creche para a vida das crianças como *“um laboratório de experiências, convívio social, de aprendizagens com os professores, com os adultos, com as outras crianças”*, e destacou as *“vivências acima de tudo”*.

O “dialogar” e o “ceder” a que a professora Teçá se refere, e o “laboratório de experiências” a que se refere a professora Lacina, ao responderem qual é o papel da creche para as crianças, são exercícios do escutar “a voz do Outro” como “exigência, chamamento peremptório a um trabalho libertador” que é “o conviver para poder comunicar-se” (DUSSEL,

1977d, p. 241). Ambas reconhecem a creche como sendo esse lugar para a criança, lugar de superação da *Totalidade* para o âmbito da *Alteridade* (DUSSEL, 1977d).

Sobre o **significado de alteridade**, a professora Teçá diz que não sabia qual era o significado do termo, e que já ouviu falar em Filosofia da Libertação, mas que conhece pouco. Nunca leu nada a respeito do filósofo Enrique Dussel.

A professora Lacina relatou que nunca se aprofundou, e acha que alteridade tem a ver com comunicação. A respeito da Filosofia da Libertação, afirmou que nunca ouviu falar, e sim sobre Paulo Freire e a Pedagogia da Libertação.

Ao ser indagada se já havia ouvido alguma coisa a respeito do filósofo Enrique Dussel, respondeu:

Peraí, esse nome não me é estranho. Olha, não vou mentir (risos), naquele papel que você nos deu para assinarmos sobre essa bateria de perguntas e respostas aí, eu li¹⁹. Eu li porque sou curiosa viu, eu bati os olhos, cheguei em casa, lembrei do nome, e falei... deixa eu ver se esse homem é vivo, a minha curiosidade foi essa (risos). Sei lá, foi assim que comecei a estudar Lóris Malaguzzi, " está vivo?", e no passado... e Paulo Freire, quando morreu?" Daí me chamou a atenção, e tive essa curiosidade por Enrique Dussel também. É! É vivo, um filósofo que está vivo, acho que com uns oitenta anos e é argentino.

Perguntei para a professora Lacina o que mais ela sabia a respeito de Enrique Dussel, e ela respondeu:

Argentino, ou eu estou desmemoriada? Eu acho que (risos) eu posso estar falando besteira, mas ele fala sobre... dá ênfase para uma Filosofia na América Latina e a colonização do pensamento sul-americano pelo pensamento europeu, mas o foco dele é a Argentina né, mas vi um pouquinho, que fala sobre uma filosofia que... devido à própria colonização, às lutas que já vivenciamos, é possível a América Latina ter uma filosofia própria, sim ou não? Mais ou menos? (risos).

Ao fim da entrevista, a professora Lacina confirmou, com sua resposta sobre o filósofo Enrique Dussel, sua fala inicial, que é autodidata e procura pesquisar assuntos de seu interesse, para agregar conhecimentos e reflexões à sua prática docente.

Após analisar as falas das duas professoras entrevistadas, refletimos que existe possibilidade de um fazer pedagógico fundamentado nas proposições emancipatórias da Filosofia da Libertação enquanto lugar de resistência e transformação social na creche.

Essa possibilidade é evidenciada nas respostas das professoras Lacina e Teçá, cujas posturas, enquanto professoras de educação infantil em creche, demonstram, a nosso ver, uma

¹⁹ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

predisposição para escutar a voz das crianças, e para um agir docente reflexivo, evidenciados em seus depoimentos, nos quais identificamos aproximações com as categorias dusselianas, tais como *proximidade*, *alteridade*, *face-a-face* etc., exercendo “uma *práxis* positivo-libertadora que inevitavelmente passa de erótica a pedagógica e desta a política” (DUSSEL, 1977d, p. 109).

Acredita-se numa atitude de “mestre libertador” das duas professoras, que se traduz numa “consciência ética” (DUSSEL, 1977a, p. 65). A conduta de respeito, marcada pela consciência ética, de ambas para com as crianças, apareceu em várias de suas falas, na forma de um agir pautado no acolhimento e na escuta da criança.

Para Dussel (1977d, p. 191), “Com efeito, a pedagógica se desenvolve essencialmente na bipolaridade palavra-ouvido, interpretação-escuta, acolhimento da Alteridade para servir o Outro como outro”. A *práxis* das professoras revela uma *pedagógica* metafísica que elas professam, muito provavelmente crendo tratar-se da pedagogia aprendida no exercício da profissão.

A fala da professora Lacina contrastou em muitos pontos com a fala da professora Teçá, que, em alguns momentos, aparentou não querer renunciar ao controle e da posição de adulto, que sabia mais e que tinha um planejamento a cumprir. Seu posicionamento, em determinadas respostas às perguntas feitas, deixou clara as dificuldades que o sistema educacional impõe à sua prática como docente.

Para Dussel (1977a, p. 65), com essa conduta o sujeito pode ter consciência moral, “Denominamos consciência moral a aplicação de uma decisão concreta dos princípios vigentes do sistema”, uma vez que realiza o projeto educacional vigente, cumprindo suas leis, mas não a consciência ética, que acompanha aquele que tem a capacidade de escutar a voz do *Outro*. “Saber ouvir o discípulo é poder ser mestre; é saber inclinar-se diante do novo; é ter o próprio tema do discurso pedagógico” (DUSSEL, 1977d, p. 193). Escutar o *Outro* é exercício de *alteridade*, que se revela na *pedagógica* do autêntico mestre primeiro, o *a priori* da *pedagógica* dusseliana.

Diante disso, propõe-se uma “conversa”, no próximo capítulo, entre a categoria *alteridade* e a educação contemporânea da infância, por meio da *pedagógica*, que em várias situações de respostas às questões da entrevista pôde ser observada nas falas das professoras Lacina e Teçá.

Estender essa possibilidade aos espaços de aprendizagem da creche, para que ela se traduza em práticas de liberdade possíveis, um agir outro para com o *Outro*-criança à nossa frente, no interior da creche, passa pela necessária escuta da criança, como sendo esta o *Outro* descoberto e revelado na educação infantil.

Tecer aproximações das práticas cotidianas de educação contemporânea desenvolvidas no ambiente escolar da educação infantil, com os conceitos dusselianos presentes na Filosofia da Libertação, é o que tentaremos ao refletir sobre essa possibilidade, vislumbrada na fala das professoras Teçá e Lacina, sobre o escutar o *Outro*-criança na creche, no capítulo a seguir.

6 ESCUTAR O OUTRO-CRIANÇA NA CRECHE

*O que mais pode agradar a você?
 Eu já fiz de tudo
 Cadê que adiantou
 Que louco que é o amor
 Tem graça viver
 Quando ela fica de mal
 Não quer brincar.
 (Curumim, Djavan, 1989).*

A ocupação do território latino-americano, em razão da chegada dos europeus à América, assim como a construção da concepção de criança e de infância, trouxe o debate sobre o eu e o *Outro* à tona.

Diante do fato histórico da chegada dos europeus em terras brasileiras, “os *outros* recém-descobertos foram denominados bárbaros” (BARBOSA, 2006, p. 51, grifo da autora), ou, como escreveu Enrique Dussel (1977a, p. 104): “interpretados como nada”, tal como a criança, que antes nem existia.

Barbosa (2006, p. 52) informa que “Frente a esses estranhos, a atitude política foi a da conquista e da dominação”, pela violência e por meio das instituições educacionais, que entre outras coisas, ensinavam a moral e as “boas maneiras”, essa última bastante inculcada ainda no ensino contemporâneo em creches, com o binômio cuidar-educar, no sentido de ensinar a criança como se alimentar à mesa, utilizar o banheiro, dividir brinquedos e espaços coletivos, ouvir os colegas etc.

Ao analisarmos as falas das professoras Lacina e Teçá, observamos que algumas afirmações de Teçá sobre sua prática cotidiana com as crianças na creche demonstra uma atitude que corrobora com valores inculcados na educação escolar brasileira, de domínio da expressão corporal, por exemplo, quando explica que se uma criança não quer participar de uma atividade tem “*que ficar sob o olhar do professor*”, um domínio sobre o corpo, sentadinha, análoga à “atitude política de conquista e dominação”, citada por Barbosa (2006), ainda que a professora o faça de modo inconsciente.

Na época da invasão europeia, “Disciplinar a parte instintiva, emocional, corporal que regia os nativos do Novo Mundo e as crianças tornou-se uma obrigação cristã” (BARBOSA, 2006, p. 52), e, atualmente, essa obrigação de educar institucionalmente as crianças passou às mãos do Estado, o qual a tornou uma obrigação política, que começa pela educação das crianças de zero a três anos, na creche.

Essa obrigação política concretizou-se, nos dias de hoje, por meio de políticas públicas para a educação infantil derivadas de leis como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que é um conjunto de leis que dão base para a construção de políticas públicas voltadas a crianças e adolescentes, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, n.p.), que, como já visto, trata da organização da educação nacional, incluindo

[...] a educação infantil como primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

De acordo com Varela e Alvarez-Uria (1992), para alcançar esse intento, tem-se a emergência de um dispositivo institucional em espaço fechado para educar o *Outro*, moldando-o aos moldes europeus de ser, saber e existir, que propiciam a construção de uma determinada sociedade, a qual é moldada dentro desse espaço formal de educação: a escola.

As duas professoras entrevistadas reconhecem-na como espaço formal de educação, e tal reconhecimento aparece em suas falas, quando Teçá explica como é seu trabalho: “*O meu trabalho, ele é... nós planejamos mensalmente um conteúdo que deve ser alcançado, até para gente não fugir muito. Então, a gente planeja esse conteúdo, a gente tem sempre esse material a mão e a gente faz um registro diário do que acontece, do que é feito*”, ou seja, ela descreve como funciona seu trabalho (“*até para não fugir muito*”), e de como é controlado por registros diários e planejamentos mensais de conteúdos que “*devem ser alcançados*”, segundo ela.

E Lacina, ao falar de sua prática no início da carreira, descreve: “[...] *não tinha uma discussão sobre a prática, era tudo muito fechadinho, tudo muito dentro da caixinha [...]. E sempre tinha que seguir essas regras, porque eram regras que vinham da escola, da supervisão, enfim, e existia e ainda existe esse material apostilado para trabalhar*”, indicando que havia um direcionamento sistematizado da prática a ser desenvolvida na escola, com as crianças.

Dussel (1997f, p. 134) escreveu a esse respeito citando o poder que tem a elite cultural ilustrada “ao dominar o povo, até por meio das escolas”, alienando-o. E complementa:

A elite alienada pretende alienar o povo e, muitas vezes, então, a única garantia desse povo de ser ele mesmo é permanecer analfabeto. Os alfabetizados, por fim, não sabem quem são; sobretudo se cursaram a escola e acreditaram em tudo o que lhes foi ensinado [...] (DUSSEL, 1997f, p. 134).

Com tal afirmação, corrobora com a alienação da cultura popular, e conseqüentemente do povo, e de toda uma nação. Ainda sobre a profunda alienação potencializada pela escola,

desde a escola primária, Dussel (1977f, p. 134) escreve que ela ocorre “De tal forma que a educação alienadora dada pela elite oligárquica ilustrada é extremamente planejada, olhando para o ‘centro’ mundial e negando suas próprias tradições, que desconhece”, corroborando com as respostas das professoras sobre os conteúdos planejados e as regras e materiais apostilados com os quais tinham que trabalhar com as crianças na creche no início da carreira, e até os dias atuais.

O processo de crescente preocupação com os cuidados e educação das crianças, advindos da mudança de olhar sobre a criança e sobre a infância (VIANA, 2018), trouxe o contato com a *alteridade* em relação ao *Outro*-criança, que percebemos em algumas respostas das duas professoras: “*Eu uso os sinais que eles me dão para eu poder ter uma intimidade com eles para poder falar com eles*” (Teçá); “[...] *porque o que eu não quero para mim não quero para eles também... isso para mim é sério, é muito sério [...]*” (Lacina). Essas falas demonstram o desejo de escutar a voz do *Outro*, de considerá-lo como alguém distinto, com o respeito devido àquele que está à minha frente.

O outro se revela realmente como outro [...], em toda a acuidade de sua exterioridade, quando irrompe como o mais extremamente distinto, como o não habitual ou cotidiano, como o extraordinário, o enorme (fora de norma), como o pobre, o oprimido; aquele que à beira do caminho, fora do sistema, mostra seu rosto sofredor [...] (DUSSEL, 1977 a, p. 49).

O distinto é o diferente que “Como tal põe em perigo a unidade do ‘mesmo’” (DUSSEL, 1977 a, p. 56) que está inserido no sistema. O distinto, portanto, é o inimigo do sistema. Vemos em Dussel (1977a, p. 57) que “a distinção é alteridade que nega a unidimensionalidade do sistema, seu bem está na incorporação indistinta intrassistemática: ser mais um entre os outros”.

Assim, o debate sobre a descoberta da infância, na transição da concepção de criança como miniadulto, entre os séculos XVI e XVII, e o reconhecimento dela como *Outro*, diferente do adulto, para Dussel (1977a), *distinta*, introduz um debate novo: o da *alteridade* na relação adulto-criança.

Para Enrique Dussel (1995a), *alteridade* é quando o rosto do *Outro* interpela, instaurando a possibilidade da revelação do *Outro* distinto, que rompe com a perspectiva ontológica do *mesmo*, em “uma relação concreta: o rosto de um, diante do rosto do *Outro*” (DUSSEL, 1995a, p. 174, tradução nossa), rumo a uma construção de relacionamento face a face, como princípio ético de liberdade:

Entre os princípios da Ética da Libertação, merece especial destaque o princípio da *alteridade*: acolher o outro como igual e, simultaneamente, diferente é já uma posição ética. Considerando que a ética de Dussel fundamenta-se, também, na criticidade, compreende-se que não é qualquer outro o ponto de partida da Ética da Libertação, mas o outro como excluído, o outro como afetado, de alguma forma, pela dominação, o outro como vítima (COSTA; MATOS, 2017, p. 18).

Pensar na criança como o *Outro* requer que se estabeleça um diálogo não ontológico com ela. Requer, em primeira instância, perder “o olhar para o contorno da pessoa humana” (BENJAMIN, 1987, p. 23) que aparece ali, como novidade no mundo.

Para tanto, é possível que seja necessário atentar o olhar para uma dimensão que vai muito além do falar e do ouvir, muito presente nas relações humanas, em especial na escola da primeira infância: a escuta, termo muito utilizado na educação infantil. Podemos, nesse ponto, relacionar a escuta com as ideias de Dussel (1977a, p. 164) sobre a escuta do *Outro*: “Saber escutar sua palavra é ter consciência ética; não poder interpretar adequadamente tal palavra, porque irrompe desde além do fundamento, é aceitá-la simplesmente por respeito à sua pessoa”. E com as falas das duas professoras, como quando Teçá diz escutar a criança, mesmo que esta não verbalize a fala, “[...] a gente consegue identificar tudo isso sem palavra nenhuma, sem que eles mal conseguem verbalizar a linguagem, ainda em processo de construção [...]”, e Lacina afirma que deseja uma pedagogia da escuta e uma escola mais humanizada: “[...] quero acreditar que vai prevalecer essa pedagogia diferente, a da escola acolhedora, da escola da escuta, da educação infantil mais humanizada”.

Dussel (1977a) enfatiza em sua tese que o *ethos* da libertação pedagógica exige que o mestre saiba ouvir, no silêncio e com respeito o *Outro*, no caso da nossa pesquisa, o *Outro*-criança. Para tanto,

É necessário saber perder tempo em ouvir a voz de tal povo: suas propostas, interpelações, instituições, poetas, acontecimentos.... É necessário saber perder tempo, no curto tempo da vida, em descartar os temas secundários, os da moda, superficiais, desnecessários, os que nada têm a ver com a libertação dos oprimidos (DUSSEL, 1977a, p. 179).

Escutar passa a ser verbo que precede a palavra, o gesto, a prática pedagógica. É condição fundamental para a prática pedagógica e para as relações outras, na educação infantil: “Ouvir prestando atenção” é um dos significados da palavra “escutar”, que encontramos no dicionário Michaelis On-Line (2021).

Rinaldi (2014, p. 124) define escuta “como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos

(visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção)”, e define o verbo escutar como verbo ativo.

Escutar na creche significa adentrar o universo de infâncias outras, acessar um espaço de abertura ao *Outro*-criança. No universo infantil, nem sempre a escuta se dá pela audição da fala da criança. Dá-se, na maior parte do tempo, pela observação do gesto e de outras formas de linguagens, que podem ser verbal, física, artística, postural etc. Escutar a criança requer considerar o silêncio ao escutar. A respeito da escuta silenciosa, escreveu Dussel (1977a, p. 96): “é o outro desde sempre a quem se deverá escutar em silêncio para que manifeste a revelação nova que traz à história passada como tradição”. A criança representa o novo, é o *Outro* novo, e “diante do outro novo se deve ter o sagrado respeito e silêncio diante do mistério para saber ouvir a voz provocativa que fecunda a tradição e a torna história” (DUSSEL, 1977a, p. 96). A voz provocativa da criança ecoa por todos os ambientes da escola, e estar atento à sua voz é a *exterioridade pedagógica política* (DUSSEL, 1977a, p. 96) que se realiza em favor da libertação *pedagógica* das crianças na creche.

Uma vez que elas ainda estão trilhando os primeiros caminhos rumo à fala como oralidade, como tradução do que se sente, do que se deseja, do que se descobre, e do que se quer comunicar, “O olhar, a escuta, a abertura que os adultos apresentam em relação ao outro-criança potencializam esse caminho” (GUIMARÃES; BARBOSA, 2009, p. 64), e favorecem o caminhar.

Não é fácil, posto que escutar

Exige uma profunda consciência e a suspensão dos nossos julgamentos, e, acima de tudo, de nossos preconceitos; demanda a abertura à mudança. Requer que tenhamos claro em nossa mente o valor do desconhecido e que sejamos capazes de superar a sensação de vazio e precariedade que experimentamos sempre que nossas certezas são questionadas (RINALDI, 2014, p. 125).

Escutar na creche tira a criança do anonimato e favorece o despertar de uma consciência de compartilhamento na troca por escutar o *Outro* e estar aberto a ele.

À abertura ao *Outro*, por meio da escuta, Dussel (1977a, p. 65) chama de “consciência ética”, traduzida na capacidade “de escutar a voz do outro”, dando-se a possibilidade de ver. O que antes oculto torna-se visível diante de olhos que procuram enxergar e acolher, em forma de *Outro*, agora revelado, agora “aparecendo” (em “epifanias”) sem medos.

Revelação é, para Dussel (1977a, p. 22), epifania, que “é a revelação do oprimido, do pobre, do outro, que nunca é pura aparência nem mero fenômeno, mas que conserva sempre uma exterioridade metafísica”, que ao se revelar, transcende o sistema e inicia a libertação real.

Para Guimarães e Barbosa (2009, p. 50), assumir a criança como *Outro* é um desafio, por se tratar de algo absolutamente novo, em que “Olhar a criança como outro requer estabelecer um diálogo com ela”, pois geralmente o adulto “converte o outro criança à sua medida” (LARROSA, 2003, p. 197) em uma criança idealizada por discursos *mesmos*, que não deixa espaço para a criança ser o que ela é de fato: a novidade que se tem diante dos olhos.

O desconhecimento da *alteridade* da criança na creche impede a conexão com a escuta atenta, sensível e necessária para a *práxis* da Filosofia da Libertação de Enrique Dussel. Partindo da ideia de que escutar também é dizer, faz-se necessário o exercício da escuta do *Outro*.

Na creche, a escuta do adulto-professor sobre o dizer do *Outro*-criança enseja a possibilidade de acolher o *Outro*, no caso a criança, “como diante do mistério do incompreensível, distinto (não diferente), à escuta de sua palavra” (DUSSEL, 1977b, p. 117), com calma e disponibilidade para acolher o desconhecido.

Disponibilizar atividades como: desenhar, brincar de faz de conta, colorir com tintas, modelar massinhas, em alguns momentos convidar para um passeio pelos ambientes, fazer uma pergunta, ou simplesmente observar, contemplando o momento, são algumas formas de “escutar” atentamente o que dizem as crianças. Ou como declara a professora Lacina, *dando atenção às vozes deles*, referindo-se às crianças.

No movimento de escuta atenta, o primeiro desafio é renunciar à identidade de professor para abrir-se ao *Outro*-criança, pensando essa relação de educação institucional com crianças pequenas, em uma atitude de acolhida destas ao mundo. “[...] Enquanto professora, sempre zelei por esse respeito, mesmo não acertando muitas vezes ou reproduzindo esses atos mecânicos”, declara a professora Lacina, no decorrer da entrevista, ao falar das práticas estabelecidas na escola de educação infantil, que, segundo ela, vêm sendo modificada ao longo dos anos, tornando-se menos mecânica do que era inicialmente.

O modo como a escola apresenta o mundo à criança e como a apresenta ao mundo diz muito a respeito de como essa escuta é estabelecida. Esse processo não pode ser feito em um processo de colonização do pensamento, do corpo, do gesto da criança, nem de abandono do processo. A escuta se faz no movimento de acolhimento do *Outro*-criança, no sentido de acolher o novo que vem do *Outro*. Para que isso ocorra, “devo saber ouvir a sua palavra que constitui em mim o inesperado; trata-se da Alteridade criadora”, escreve Enrique Dussel (1977b, p. 118).

A professora Lacina considera importante estar com as crianças porque, para ela, “[...] eles sempre têm respostas”. O exercício da escuta da palavra, que culmina em uma *alteridade*

criadora, passa pelo exercício de acolhimento ao *Outro*, partindo do pressuposto de abertura ao seu mundo, que não é melhor, nem pior, mas distinto do meu.

Para Enrique Dussel (1977c, p. 42), “ver um rosto, já é escutar”. Escutar é abrir-se para aquilo que ainda não se conhece, não se sabe sobre o *Outro*. Se se olhar a criança a partir do mundo adulto, ela vai estar sempre em déficit, sempre em falta, e não se poderá perceber, notar, reconhecer, e nem se acolher quem ela é. Ela não terá voz e, não tendo voz, não será ouvida. “Como é possível que não se ouça a voz do Outro que continuamente fala?”, questiona Enrique Dussel (1977c, p. 68).

Carla Rinaldi (2014, p. 156) enfatiza que o modo como se vê a criança vai determinar o modo como será a relação com ela. “Aquilo que pensamos sobre as crianças se torna, então, um fator determinante na definição de sua identidade ética e social, de seus direitos e dos contextos educacionais que lhe são oferecidos”. Ou seja, se se tem uma imagem de uma criança que não é, a relação com ela será de não reconhecimento da identidade do *Outro*, “Porque se está encerrado numa Totalidade totalizada, fechada, que só sabe escutar, interpretar, aquele que fala sobre ‘o Mesmo’” (DUSSEL, 1977c, p. 68), não se abrindo para o que pode emergir dessa relação.

Na relação com a criança, o estado de escuta e atenção, da curiosidade que se abre para aquilo que não se sabe, porque depende de um encontro com o *Outro*, é um dos grandes desafios.

Estar aberto para aquilo que pode emergir da relação adulto-criança é estar aberto ao que pode emergir desse encontro, abrindo-se e acolhendo aquilo que essa relação pode trazer de novidade, suportando a incerteza de que existe do que pode acontecer, quando se encontra alguém.

Para Dussel (1977c, p. 70), “Saber escutar a voz-do-Outro é saber dispor-se para que sua interpelação surpreenda a segurança da gente, a instalação e o mundo que nos cerca”, e como as crianças são portadoras do inédito, como diria Lóris Malaguzzi (1999), essa escuta nem sempre vai revelar o audível.

Escutar, em especial as crianças, marca a distinção entre o mundo adulto e o mundo da criança, que se constitui de saberes que, para “escutá-los”, tem de estar atento, com todos os sentidos, e não apenas no lugar do audível.

Para que se reconheça a linguagem do *Outro* é preciso estar atento, pois “Só pode *ouvir* aquele que pode falar de maneira revelada. Só pode revelar o novo aquele que presta ouvidos ao Outro” (DUSSEL, 1977c, p. 70), a ponto de se surpreender, descobrir e se entusiasmar,

sentindo-se tocado, interpelado por aquilo que se consegue reconhecer de si, no *Outro*, mesmo que esse *Outro* seja ainda uma criança.

Sobre a escola da infância, uma reflexão da professora Lacina diz muito do que lemos até aqui sobre a Filosofia da Libertação de Enrique Dussel, sobre a alteridade, que cremos seja possível na escola da infância e sobre a pedagógica, que podemos ousar sonhar para a educação infantil na creche:

[...] que não seja apenas prédio, que não seja apenas o aprender, o cumprir ordens, mas que seja um buscar constante de autonomia. Eu acredito muito nisso, na busca por essa autonomia e pela felicidade, uma busca pela felicidade, porque todo ser merece ser feliz, seja lá onde ele estiver.

Nesse sentido, ser professor de creche é estar inteiramente aberto ao mundo, disposto a olhar o mundo a partir do mundo do *Outro*, como um mestre libertador. É um estar disposto a primeiro escutar o *Outro*, dando valor à sua provocação, tematizando conceitualmente sua interpelação, criando “o espaço receptivo para a palavra reveladora, criadora na Totalidade” (DUSSEL, 1977c, p. 141), afirmando o *Outro* e servindo-o, como ato bom (DUSSEL, 1977d).

Como mestre libertador, ser professor na creche é permitir “o desabrochar criador do *Outro*” (DUSSEL, 1977d, p. 231), que o convoca a um outro agenciamento para estar com o *Outro* possibilitando a si e ao *Outro*, um outro modo de ser e estar no mundo.

7 CONSIDERAÇÕES

Após investigar e refletir sobre a educação de crianças na creche, a partir da Filosofia da Libertação, proposta por Enrique Dussel, partindo das ideias de *alteridade* e da *pedagógica*, como categorias que, pare ele, compõem a consciência ética, investigamos, junto a um grupo de professoras da creche, as práticas docente e atitudes que elas têm em relação às crianças, e como pensam sobre essas atitudes.

Para tal, consideramos a análise dos depoimentos de duas das onze professoras pesquisadas, aqui nominadas Teçá e Lacina, nomes indígenas que na língua tupi-guarani significam “olhos atentos” e “borboleta com asas douradas”, respectivamente. Temos por referência a gratidão aos primeiros povos que por aqui habitavam a *Terra Brasilis*, antes de serem encobertos pela invenção e invasão desse Novo Mundo, que se tornou Velho Mundo.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar e refletir sobre a docência, a alteridade e a educação de crianças na creche, a partir da Filosofia da Libertação, por meio da pedagógica como consciência ética.

Após investigar o modo como é praticada a docência na educação de crianças em uma determinada creche, e a partir dessa investigação, refletimos sobre essas práticas, considerando se contribuem no sentido de libertar ou de “encobrir” e “apagar” o *Outro*-criança, na educação infantil, a partir de uma consciência ética, voltada à pedagógica dusseliana.

Apresentamos considerações de que a pedagógica de Dussel pode fornecer caminhos que reforcem atitudes de respeito à *alteridade* e que contribuam para a superação das atitudes não consideradas como de libertação.

Embora a Filosofia da Libertação de Enrique Dussel não trate da “educação de crianças na creche”, em específico, ele traz uma proposta também de libertação pedagógica, que diz respeito a libertar os dominados da dominação de certa visão educacional, considerada pelos dominadores como superior em relação à educação dos povos dominados, a quem Dussel chama de “oprimidos”. Como sabemos, nossa educação formal escolar possui raízes heleno-eurocêntricas e, mais recentemente, norte-americana, que se estabelecem como centros do Mundo. As demais nações periféricas devem seguir o centro, tornar-se “o mesmo”, para se tornarem reconhecidas.

Ao analisar a educação dos dominadores, que veem a educação a partir de uma perspectiva única, no caso a deles, como referência para os demais povos, impondo uma

totalidade epistêmica, que invalida e nega outras visões educacionais, matando culturalmente e até fisicamente o *Outro*, distinto de si, Dussel propõe a superação dessa colonialidade do ser e do saber. Essa proposição dusseliana considera o respeito ao *Outro*, não como diferente, mas como distinto.

O respeito proposto por Dussel leva em consideração a escuta atenta da voz do *Outro* distinto, cuja voz ao ser ouvida deve ser levada em consideração, sem que para isso seja necessário calá-lo, numa atitude recíproca de escuta, acolhida e *alteridade*.

Os depoimentos das professoras Teça e Lavina em alguns pontos diferem da proposta de libertação de Enrique Dussel, em quem a alteridade estabelece o discurso a partir da liberdade do *Outro*, porém em outros muitos pontos convergem para a proposta da *pedagógica* dusseliana, por meio da *alteridade*, na superação da alienação erótica e política.

A professora Teça, em alguns momentos de seus depoimentos, apresenta uma fala mais “colonizada”, em que parece querer impor sua maneira de ver a escola, talvez como foi mostrada a ela em seu tempo de estudante, e em seu período de formação acadêmica. Um modo imperativo de seguir conteúdos, desenvolver atividades e impor limites aos modos de ser e de estar nos ambientes da escola com as crianças. Vê-se claro exemplo da totalidade imposta, que aliena o ser do *Outro*, fazendo-o girar em torno do centro da totalidade alheia.

Não há aqui julgamento do modo de ver educação de crianças em creche, da professora Teça. Ela aprendeu que é dessa maneira e assim segue reproduzindo a pedagogia ensinada, que mantém os oprimidos em uma “cultura de silêncio”, que sem poder dizer sua palavra, vai sendo encoberto e apagado, na docência inconsciente que aliena, por meio de professores que passam a imagem de serem dominadores, estando efetivamente dominados, como explicou Dussel.

A professora Lacina, mesmo sem conhecer a Filosofia da Libertação, apresenta em seus depoimentos falas de quem repensa as práticas pedagógicas, buscando para isso referenciais teóricos que propõem modos outros de ser professora de crianças, e tenta incorporar em suas reflexões elementos da realidade cultural delas, de suas famílias e do mundo que se apresenta diante de seus olhos.

Ao se referir ao momento da pandemia, a professora Lacina demonstra preocupação sobre como será a escola após a pandemia, e tenta rever sua prática pedagógica com as crianças, de forma a dialogar com elas, buscando caminhos para que juntos – professora e crianças – incorporem elementos em seu aprendizado cotidiano que as tornem autônomas e participantes, na maior parte das aprendizagens sugeridas.

Ambas, Teça e Lacina, provocam-nos a vislumbrar práticas docentes e reflexões que se encaminham no sentido de libertar e de descobrir o *Outro*-criança. Essa é a contribuição que

acreditamos que os pressupostos da Filosofia da Libertação podem trazer para a educação das infâncias na creche: a da *alteridade* descoberta e revelada na escuta daquele que acolhe e, que como mestre libertador, seja capaz de questionar o sistema, e a si mesmo no sistema, promovendo uma *práxis* da libertação pedagógica, opondo-se ao projeto de dominação, aclamada por Dussel, na relação mestre-discípulo.

O desejo é a possibilidade de contribuir no sentido de despertar reflexões a respeito das práticas pedagógicas existentes na creche, de modo a praticar uma *Pedagógica* em que o *Outro* possa ser revelado, em consonância com o pensamento dusseliano.

A contribuição profissional, de nossa parte, foi a de melhor compreender e entender a Filosofia da Libertação de Enrique Dussel, em especial, quanto à *Pedagógica*, quanto ao sentido de se libertar de práticas docentes que oprimem, sem que tivéssemos consciência de tais atitudes. Com isso, esperamos que tal pesquisa possa também ajudar outros profissionais da educação a sulear outros caminhos de liberdade, de alteridade e de escuta profunda. A totalidade do sistema, a pressa, a falta de tempo, retira-nos o recurso da reflexão, dos questionamentos diários. A novidade, a criança que vem ao mundo, é tolhida pela educação que a torna “o mesmo” e assim seguimos educando. Cabe aqui o desejo de que a consciência ética elaborada por Dussel quanto ao ato de educar seja político, fraterno e de liberdade.

Por fim, que o projeto e *práxis* de libertação pedagógica dusseliana possa adentrar os muros escolares das creches, invadir os quintais das infâncias conduzindo as crianças brasileiras à sua própria afirmação cultural, impelindo a educação elitista, dominadora e sem significado cultural próprio, por meio do respeito e da escuta atenta e acolhedora, a ser desconstruída e em seu lugar alvorecer a festa da libertação daqueles que cantam, dançam, correm, saltam, exultam na alegria, por terem saído da prisão da opressão. A festa pedagógica das crianças que alcançarão um “mundo mais justo, mais humano no qual possam entrar sem ser reprimidos”, como escreveu Dussel (1977a, p. 27).

Acreditamos ser possível, se iniciarmos os preparativos da festa da libertação lá no quintal da creche, convidando o povo e Enrique Dussel a participar do nosso banquete.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação Infantil Creches**: Atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1999.
- ALBANESE, Ottavia. ANTONIOTTI, Carla. O Desenvolvimento da Linguagem. *In*: BONDIOLI, Anna. MANTOVANI, Susana. **Manual De Educação Infantil: 0 A 3 Anos – Uma Abordagem Reflexiva**. 9. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 202-211.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Tecendo os fios da infância**. São Paulo: UNESP; Cultura Acadêmica, 2010.
- ANGOTTI, Maristela. Semeando o trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 54-73.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, jul. 2014.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: 2 jul. 2022.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**: rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 jun. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jun. 2022.
- BRASIL. **Decreto n. 17.943-A, de 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1927. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso em: 2 jul. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3748-parecer-dcnei-nov-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 jun. 2021.

BRASIL. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 2 jul. 2022.

BRASIL. **Lei n. 4.513, de 1º de dezembro de 1964**. Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1964. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/14513.htm. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/16697.htm. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 6 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: Presidência da República, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 31 maio 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 31 maio 2021.

BRASIL. **Parecer n. CNE/CEB 20/2009**. Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução n. 196, de 10 de outubro de 1996**. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 1996b. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução n. 303 de 6 de julho de 2000.** Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2000. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/sites/ufu.sti.inca.local/files//media/document//resolucao-cns-303-00.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução n. 404, de 1º de agosto de 2008.** Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2008. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2008/res0404_01_08_2008.html. Acesso em: 1 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012.** Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2016a. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução n. 506, de 3 de fevereiro de 2016.** Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2016a. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso_506.pdf. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016.** Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2016b. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **O Brasil em construção: 30 anos da Constituição Cidadã.** 2018. <https://www2.camara.leg.br/a-camara/visiteacamara/cultura-na-camara/atividades-antiores/exposicoes-2018/o-brasil-em-construcao-30-anos-da-constituicao-cidada> Acesso em: 2 jun. 2021.

CAMPOS, Maria Malta. **Reescrevendo a Educação, propostas para um Brasil melhor.** Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social (IDIS), (2014). Disponível em: <https://www.idis.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Educacao-Infantil.pdf>. Acesso em: 31 maio 2021.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 55-83.

CORSINO, Patrícia (org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas.** Campinas: Autores Associados, 2009.

COSTA, Evandro Fonseca; MATOS, Junot Cornélio. O pensamento de Enrique Dussel: um olhar crítico pelo prisma arendtiano. **Perspectiva Filosófica**, v. 44, n. 2, 2017.

COSTA, Nelson de Godoy. **Príncipe da Igreja Metodista do Brasil.** São Paulo: Imprensa Metodista, 1953.

COUTO, Felipe Fróes; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Enrique Dussel e a Filosofia da Libertação nos Estudos Organizacionais. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 631-641, dez. 2018.

CRUZ, Solange Maria de Oliveira. **O papel das interações sociolinguísticas professora-criança no desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos.** 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

CURUMIM. Compositor e intérprete: Djavan. Rio de Janeiro: Luanda Ed. Musicais, 1989.

DICIONÁRIO DE NOMES PRÓPRIOS. **Lacina**. 2022. Disponível em:
<https://www.dicionariode nomespropios.com.br/lacina/>. Acesso em: 30 jun. 2022.

DICIONÁRIO ILUSTRADO TUPI GUARANI. **Teca**. [n.d.]. Disponível em:
<https://www.dicionariotupiguarani.com.br/dicionario/teca/>. Acesso em: 30 jun. 2022.

DICIONÁRIO MICHAELIS ON-LINE. **Escutar**. 2021. Disponível em:
<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/escutar/>. Acesso em: 12 jun. 2021.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação na América Latina**. São Paulo: Loyola – UNIMEP, 1977a.

DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação latino-americana I: acesso ao ponto de partida**. São Paulo: Loyola; UNIMEP, 1977b.

DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação latino-americana II: eticidade e moralidade**. São Paulo: Loyola, 1977c.

DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação latino-americana III: erótica e pedagógica**. São Paulo: Loyola, 1977d.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía Ética Latinoamericana: de la erótica a la pedagógica de la liberación**. México: Edicol, 1977e. v. 6.

DUSSEL, Enrique. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação**. São Paulo: Paulinas, 1977f.

DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação: acesso ao ponto de partida da ética**. São Paulo: Unimep, 1982.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma filosofia da libertação**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

DUSSEL, Enrique. **1492 – O encobrimento do outro: A origem do mito da modernidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. **Introducción a la filosofía de la liberación**. 5. ed. Bogotá: Nueva América, 1995a.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão**. São Paulo: Paulus, 1995b.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e Eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 55-70.

EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George; GANDINI, Lella (org.). Professor e aprendiz: parceiro e guia. O papel do professor. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emília em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2. p. 153-174.

FILIPIM, Priscila Viviane de Souza; ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine. História da institucionalização da educação infantil: dos espaços de assistência à obrigatoriedade de ensino (1875-2013). **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 605-620, 2017.

FLORÊNCIO, Roberto Remígio. Índio cara pálida ou cara de índio: uma breve análise dos discursos sobre a temática indígena das letras de música popular brasileira. **Opará: Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação**, Paulo Afonso, v. 4, n. 5, p. 35-46, jan./jun. 2016.

FREIRE, José Carlos. O momento da “pedagógica” na filosofia de Enrique Dussel. **Vozes dos Vales**, UFVJM, ano 1, n. 1, p. 1-11, maio 2012.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 145-158.

GANDINI JÚNIOR, Antonio. Breves Considerações sobre o Atendimento da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor aos Adolescentes Infratores no Estado de São Paulo. **Revista FAFIBE**, Bebedouro, n. 3, p. 1-6. ago. 2007.

GALERA AMAZON. **Você sabe o que é Curumim?** 2014. Disponível em: <http://galeraamazon.blogspot.com/2014/07/voce-sabe-o-que-e-curumim.html> Acesso em: 3 nov. 2021.

GÓES, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 177-191.

GONÇALVES, Marco Antonio. Os Nomes Próprios nas Sociedades indígenas das Terras Baixas da América do Sul. **BIB**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 51-72, 1992.

GONÇALVES, Josiane Peres. **O perfil profissional e representações de bem-estar docente e gênero em homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério**. 2009. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC/RS, Porto Alegre, 2009.

GUIMARÃES, José Luiz. O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 43-56.

GUIMARÃES, Daniela; BARBOSA, Sílvia. “Cadê a Viviane? Cadê a Ingrid?” – Visibilidade e invisibilidade das crianças na creche. *In*: KRAMER, Sonia (org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009. p. 50-64.

GUIMARÃES, Daniela; KRAMER, Sonia. Nos espaços e objetos das creches, concepções de educação e práticas com crianças de 0 a 3 anos. *In*: KRAMER, Sonia (org.). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009. p. 82-94.

HENICK, Angelica Cristina; FARIA, Paula Maria Ferreira. História da Infância no Brasil. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1988.

KUHLMANN JÚNIOR Moisés. Educando a infância brasileira. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 469-496.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEITE, Maria Isabel. Museu, Crianças e Brincadeira: Combinação possível? *In*: ALMEIDA, Marcos Teodorico. **O Brincar e a Brinquedoteca**: positivities e experiências. Fortaleza: Premius, 2011. p. 41-55.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**: ensaio sobre a exterioridade. Lisboa: Edições 70, 1980.

LOBO, Lívia Teixeira Moura. A filosofia da libertação de Enrique Dussel e os direitos humanos: a América Latina como lugar que fala sobre a sua alteridade. **Amazônia em Foco**, Castanhal, v. 4, n. 7, p. 200-221, jul./dez. 2015.

LOPES, Alberto; FARIA FILHO; Luciano Mendes de; FERNANDES, Rogério (org.). **Para a compreensão histórica da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Lindiceia Batista França de; SOUZA E SILVA, Irizelda Martins de. Concepção de infância: uma busca pela trajetória do legalizado. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 25, p. 132-140, mar. 2007.

MALAGUZZI, Lóris. História, Ideias e Filosofia Básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emília na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Calábria, 1999. p. 59-104.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 137-176.

MAUDONNET, Janaina. **Movimentos sociais e a luta pelo acesso e qualidade na Educação Infantil no Brasil**. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312938866_Movimentos_sociais_e_a_luta_pelo_acesso_e_qualidade_na_Educao_ao_Infantil_no_Brasil. Acesso em: 31 maio 2021.

MELLO, Suely Amaral. Bebês e crianças pequenininhas como sujeitos: participação e escuta. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 41-50.

MESSIAS, Clayton Roberto. **Educação e decolonialidade do saber**: um debate entre Michel Foucault, Enrique Dussel e as teorias críticas latino-americanas. 2018. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

MOTTA, Flávia. “Estou de mal com você!” – As crianças e o exercício das práticas de autoridade. *In*: KRAMER, Sonia (org.). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009. p. 181-197.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. **Método moderno de tupi antigo**. 3. ed. São Paulo: Global, 2005.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Creches no sistema de ensino. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 79-82.

OLIVEIRA, Eduardo Gasperoni de. **O pensar bem na educação infantil**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações**: ser professor de bebês: cuidar, educar e brincar, uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A prática do registro na educação infantil: narrativa, memória, autoria. **Revista @mbienteeducação**, v. 8, n. 2, p. 202-213, jan. 2018.

PANSARELLI, Daniel. **Filosofia Latino-Americana a partir de Enrique Dussel**. Santo André: Editora Universidade Federal do ABC, 2013.

PAULÍNIA. **Currículo da Educação Infantil em Creches**. Paulínia: Secretaria de Educação, 2011. Disponível em: http://www.paulinia.sp.gov.br/userfiles/file/curriculo_creche.pdf. Acesso em: 30 jun. 2022.

PICCOLO, Vilma Lení Nista; MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo em movimento na educação infantil**. São Paulo: Telos, 2012.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Histórico do bairro Guaianases**. [n.d.]. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/guaianases/historico/>. Acesso em: 4 abr. 2021.

PRIORE, Mary Del (org.). **História da criança no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar e aprender. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Creche/Nurseries**. São Paulo; Cortez; Fundação Carlos Chagas. 2002.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Rede de significações: alguns conceitos básicos. *In*: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde *et al.* (org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 23-34.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou Da educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RUAS DA CIDADE. Compositores: Salomão Borges Filho e Márcio Hilton Fragos Borges. Intérprete: Milton Nascimento. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1978. LP.

SAMPAIO, Virgínia; CARNEIRO, Régia. **Creche**: atividades desenvolvidas com a criança. Rio de Janeiro: EBM, 1984.

SANTOS, Núbia; CORSINO, Patrícia. “Eu estou de olho em você”: Olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças. *In*: KRAMER, Sonia (org.). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009. p. 138-150.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC 11, de 26-01-2021**. São Paulo: Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-11-de-26-01-2021-dispoe-sobre-a-retomada-das-aulas-e-atividades-presenciais-nas-instituicoes-de-educacao-basica-para-o-ano-letivo-de-2021-nos-termos-do-decreto-estadual-65-384-2020/>. Acesso em: 2 jul. 2022.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**, v. 19, n. 37, p. 59-84, out. 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Filosofia da Libertação: Contribuições de Paulo Freire e de Enrique Dussel para uma educação emancipadora. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL FÓRUM PAULO FREIRE, 9., 2014. **Anais [...]**. Itália: Instituto Paulo Freire, 2014.

SILVEIRA, Carlos Roberto da. Lembranças da escola e o retorno a si: aprendendo a morar e a inscrever na alma. **Linha Mestra**, n. 30, p. 1415-1419, set./dez. 2016.

SILVEIRA, Carlos Roberto da; AGOSTINI, Nilo. A Bíos no discurso do logos: pessoa/participante hígida em projetos de pesquisa em saúde no Brasil. **Conjectura**: filosofia e educação, v. 22, n. 3, p. 536-560, 2017.

SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. A organização do espaço da escola de educação infantil. *In*: COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 41-50.

SOUZA NETO, João Clemente de. História da Criança e do Adolescente no Brasil. **Revista UNIFEO**: Revista Semestral do Centro Universitário FIEO, n. 3, ano 2, 2000.

SOMOS TODOS ÍNDIOS. Compositores: Carlos Vinicius da Silva Cantuaria, Evandro Nahid de Mesquita e K. Pereira. Intérprete: Fagner. Portugal, 1991. LP.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria Escolar. **Teoria e educação**, São Paulo, n. 6, p. 69-97, 1992.

VIANA, Marcos Alan. Infância contemporânea: institucionalização e cerceamento. **Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental**, v. 7, n. 2, p. 47-68, fev. 2018.

ZAMBON, Marisângela de Cássia. A creche privada religiosa no município de São Carlos/SP: origem, percurso e organização. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOSEPESQUISAS*, 7., 2006. **Anais [...]** Campinas: UNICAMP, 2006. p. 1-18.

ZOIA, Alceu.; PERIPOLLI, Odimar J. Infância indígena e outras infâncias. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 9, 2010.