

Dados de uma realidade: educação e liberdade de crianças na creche

Data from a reality: education and freedom of children in the nursery

Datos de una realidad: educación y libertad de los niños en guarderías

Solange Maria de Oliveira Cruz¹

<https://orcid.org/0000-0003-3929-3173>

Carlos Roberto da Silveira²

<https://orcid.org/0000-0002-1003-0014>

¹ Prefeitura Municipal de Paulínia, Paulínia, São Paulo – Brasil. E-mail: solangecruzse@gmail.com.

² Universidade São Francisco, São Paulo, São Paulo – Brasil. E-mail: carlosilveir@yahoo.com.br.

Resumo

Este artigo insere-se na temática sobre educação de crianças na creche, analisando dados sobre a realidade em uma creche pública do interior do estado de São Paulo. Quanto à prática docente, tem por objetivos investigar e refletir sobre a educação de crianças, com atenção aos depoimentos de duas professoras que vivem o cotidiano escolar. A abordagem é qualitativa, fundamentada metodologicamente na pesquisa bibliográfica e de campo, mediante entrevistas e observações (com aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa, CAAE nº 37547120.6.0000.5514, o que possibilitou a análise e a reflexão sobre a educação e a liberdade de crianças na creche. A originalidade da pesquisa está na fundamentação teórica, em que se optou pela pedagógica dusseliana, uma teoria representativa para a realidade concreta latino-americana cuja relevância apresenta caminhos outros para a educação, voltados para a alteridade, a liberdade das crianças, sob a ótica da Filosofia da Libertação Latino-americana, contribuindo para a superação das atitudes de encobrimento do outro.

Palavras-chave: Docência na creche. Alteridade. Pedagógica dusseliana.

Abstract

This article falls within the theme of child education in daycare centers. It consists of data analysis regarding the reality in a public daycare center in the interior of the state of São Paulo. Regarding teaching practice, its objective is to investigate and reflect on children's education, with attention to the testimonials of two teachers who experience the daily school routine, specifically regarding teaching practice. It employs a qualitative approach, methodologically grounded in bibliographic and field research, through interviews and observations (approved by the Ethics and Research Committee, CAAE no. 37547120.6.0000.5514, which allowed for the analysis and reflection on children's education and freedom in daycare. The originality of the research lies in its theoretical foundation, where the Dusselian pedagogy was chosen, a theory representative of the concrete Latin American reality, whose relevance we believe



presents alternative paths for education, focused on alterity and children's freedom, from the perspective of Latin American Liberation Philosophy, which could contribute to overcoming attitudes of concealment of the other.

Keywords: *Teaching in daycare. Otherness. Dusselian pedagogy.*

Resumen

Este artículo trata de la temática acerca de la educación de niños en la guardería, analizando datos sobre la realidad en una guardería pública del interior del estado de São Paulo. EM cuanto a la práctica docente, tiene como objetivos investigar y reflexionar sobre la educación de niños, con atención a los testimonios de dos profesoras que experimentan la rutina escolar diaria. El abordaje es cualitativo, metodológicamente fundamentado en la investigación bibliográfica y de campo, a través de entrevistas y observaciones (aprobadas por el Comité de Ética e Investigación, CAAE n. 37547120.6.0000.5514), lo que permitió analizar y reflexionar sobre la educación y la libertad de los niños en la guardería. La originalidad de la investigación radica en su fundamento teórico, donde se optó por la pedagogía dusseliana, una teoría representativa de la realidad concreta latinoamericana cuya relevancia presenta otros caminos para la educación, centrados en la alteridad, la libertad de los niños, desde la perspectiva de la Filosofía de la Liberación latinoamericana, contribuyendo para superar las actitudes de encubrimiento del otro.

Palabras clave: *Docencia en la guardería. Alteridad. Pedagógica dusseliana.*

1 Introdução

“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
[...] Cadê que adiantou
Que louco que é o amor
Tem graça viver
Quando ela fica de mal
Não quer brincar [...]”
(Djavan, 1989).

Para Enrique Dussel (1993), em 12 de outubro de 1492, uma era das invenções iniciou-se sobre o chamado “Novo Mundo”, sendo algumas delas a do “descobrimento” da “América”, a do “índio”, a do “mito da Modernidade” e da “falácia desenvolvimentista”, em que o *eu conquiro* europeu julgou a própria cultura como superior, a mais desenvolvida, a do centro, e as demais relegadas à barbárie. O contato do europeu “civilizado” com o “bárbaro”, o “índio”, promoveu o encobrimento do Outro, subsumido pelo processo da conquista. Segundo Dussel (1993, p. 24),

Isto permitirá uma nova definição, uma nova visão mundial da Modernidade, o que nos descobrirá não só seu “conceito” emancipador (que é preciso subsumir), mas igualmente o “mito” vitimário e destruidor, de um europeísmo que se fundamenta numa “falácia eurocêntrica” e “desenvolvimentista”. O “mito da Modernidade” tem agora um sentido diferente para Horkheimer ou Adorno, ou para os pós-modernos como Lyotard, Rorty ou Vattimo. Contra os pós-modernos, não criticaremos a razão enquanto tal; mas acataremos sua crítica contra a razão dominadora, vitimária, violenta. Contra o nacionalismo 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.

Em sua *Filosofia da libertação na América Latina*, Dussel (1977a) desenvolve uma teoria crítica que se inicia por volta de 1970, ao mesmo tempo que Ramachandra Guha na Índia, ao contradizer a verdade eurocêntrica falaciosa e imposta pela colonialidade. Das periferias pós-coloniais, os diálogos inter-filosóficos Sul-Sul firmaram a preparação para diálogos Sul-Norte. Para Dussel (2017, p. 3242), há cinco séculos começava o projeto do “mito da Modernidade”, da superioridade dos europeus sobre as demais culturas,

O “excluído” e “vigiado” no manicômio e a prisão panóptica clássica francesa, havia sido antecipado em séculos pelo índio excluído e vigiado nas “reduções”, povos e doutrinas da América Latina desde o século XVI. O negro vigiado na senzala junto à Casa Grande havia surgido em 1520 em Santo Domingo, quando terminou a exploração do ouro dos rios e começava a produção de açúcar. O Outro de Lévinas, que nas minhas obras de 1973, tendo lido com cuidado já nesse então a Jacques Derrida, denominava o “distinto” (porque a “di-ferença” se definia desde a “Identidade”), é, de uma maneira “generalizada” ou em abstrato, o excluído e vigiado de Foucault, como demente recluso no manicômio ou criminoso separado na prisão. Ver na “exterioridade” uma categoria meramente moderna é distorcer o sentido desta categoria levinasiana crítica, que a Filosofia da Libertação reconstrói não sem a oposição ao próprio Lévinas, que somente pensava na Europa, sem advertir, e na pura “responsabilidade” ética pelo Outro, mas sem “responsabilidade” sobre o que deixará de “ter fome”, de estar sem casa, de ser estrangeiro.

Este artigo¹ retomou a teoria dusseliana, em especial os pilares da **alteridade** e da **pedagógica**, por adentrar o processo histórico da conquista e das colonialidades ainda presentes, e investigou a educação atual de crianças em creche. Isso por meio de uma pesquisa de campo, cujas observações atentaram para alguns aspectos estruturais e humanos referentes

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – código de financiamento 001. Este artigo é uma parte da tese de doutorado, defendida em 09/08/2022, no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, pela Universidade São Francisco (USF/SP), Linha de Pesquisa Educação, Linguagens e Processos Interativos., referente ao Grupo de Pesquisa sobre Educação e Teorias Críticas Latino-Americanas (GPETECLA), certificado pelo CNPq.

a uma creche do interior do estado de São Paulo, sob a ótica da colonialidade². Participaram nesta pesquisa um grupo de onze professoras. Destas, são apresentadas duas, que receberam de bom grado (para esta pesquisa) nomes indígenas para representar nosso povo originário. Também aludimos ao termo Curumim “Kunumin”, música de Djavan, em homenagem às crianças tupis-guaranis, aos povos originários da *Terra Brasilis*, que ainda, depois de séculos, tanto sofrem diariamente. Assim sendo, ao tratar da creche, lembramos dos nossos curumins.

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).

Djavan Caetano Viana canta e trata sobre as nossas raízes (Curumim, 1989) que, de acordo com Roberto Remígio 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, portanto, uma identidade indígena única nacional, conforme indicado por Florêncio (2016), pois existem distintas culturas e modos de viver. Da mesma forma, para pensar em crianças na educação infantil, não se pode considerar a infância como sendo única, daí nos referirmos às infâncias, entre 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 as concebem, assim como a criança e a educação que recebem.

² Continuidade da propagação do pensamento colonial, que se expressa em relações dominantes de poder, saber e ser (Ballestrin, 2013).

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 (Zoja; Peripolli, 2010, p. 14-15).

Assim sendo, nossa gratidão. Agora adentramos em um outro espaço da criança, o de uma escola no interior do estado de São Paulo e trazemos alguns elementos coletados durante a pesquisa, tais como: a formação acadêmica, a idade, o tempo de atuação profissional etc. das professoras entrevistadas. Também a descrição de alguns espaços da creche pesquisada, bem como, de algumas relações que se estabelecem entre as crianças e os adultos nos espaços que foram observados no cotidiano.

Ao se pensar essas questões na educação infantil, Corsino (2009, p. 10) chama a 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?

Com essas indagações em mente, atravessadas pelas teorias de Enrique Dussel, analisamos o depoimento de duas professoras, que tiveram suas identidades preservadas, a fim de conhecer o trabalho dessas profissionais, saberes, conhecimentos e crenças que constituem o seu fazer pedagógico, evidenciados nas entrevistas.

Escolhemos o depoimento de uma das professoras, por se aproximar bastante dos conceitos da educação libertadora proposta por Enrique Dussel (1977b), 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.

Foi realizada uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizou-se a frase “educação e liberdade de crianças na creche” – parte do título deste artigo – para um breve levantamento de trabalhos similares. Foram encontrados oito trabalhos, cujas temáticas não remetiam diretamente aos descritores pesquisados. Elas variavam entre o espaço na creche, a gestão na educação infantil, o brincar na sala de aula, o lugar de fala da criança, entre outros. Ao acrescentar a frase “Enrique Dussel e a educação e liberdade de crianças na creche”, nada foi encontrado. O mesmo ocorreu ao inserir na pesquisa “Enrique Dussel e a educação de crianças na creche”. Somente quando inserimos o descritor “Enrique Dussel creche” é que a busca retornou, como resultado, a tese objeto, recorte desta pesquisa.

Apenas a pesquisa acima, e nenhum outro trabalho acadêmico, trata de investigar e refletir sobre a docência e a educação de crianças na creche a partir da Filosofia da Libertação de Enrique Dussel, por meio da pedagógica dusseliana como consciência ética. Portanto este artigo apresenta originalidade quanto ao tema discutido.

Como parte da Filosofia da Libertação, Enrique Dussel (1977a, p. 101) apresenta o projeto e a 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. Diante da constatação, observamos que na pesquisa de doutorado, que dá origem ao artigo aqui exposto, a Filosofia da Libertação Latino-Americana, como ponto de partida para discutir o trabalho pedagógico de professores de creche, é um diferencial com potencial de agregar importantes reflexões a respeito da educação e liberdade de crianças na creche.

Assim, na intenção de trazer elementos de reflexão para professores que atuam em educação de crianças na creche, problematizamos a prática docente expressa por meio das vozes das professoras durante as entrevistas e analisamos em que aspectos a Filosofia da Libertação de Dussel pode ser aplicada na educação para a liberdade de crianças nesse espaço. Isso resulta em um interessante acréscimo para as práticas docentes e para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, visto que a teoria não foi apresentada às docentes pesquisadas como uma possibilidade de reflexão de sua prática nos cursos de formação inicial e continuada de professores da educação básica, em especial na educação infantil.

Pensar uma prática docente na educação infantil, que se oponha ao projeto de dominação pedagógica contemporânea, oriunda da colonização e da colonialidade dos povos originários da América Latina, possibilita uma práxis educativa libertadora, desde a creche, é a intenção

deste trabalho. Para tanto, vamos conhecer, através dos depoimentos das professoras da creche, os espaços e tempos habitados por elas e pelas crianças, bem como, que intersecções podem ser feitas com os elementos da teoria dusseliana.

2 Sujeitos da pesquisa (professoras da creche)

As profissionais de educação infantil do município a que pertence a creche pesquisada, Teçá e Lacina – nomes indígenas que na língua tupi-guarani significam, respectivamente, “olhos atentos” e “borboleta com asas douradas” –, possuem licenciatura em pedagogia, em consonância com o art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9394/96, sobre a formação necessária para atuar na educação básica, que “[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação [...]” (Brasil, 1996a, p. 22).

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 nas quais atua.

As professoras, ambas do sexo feminino, corroboram com o apontamento de Gonçalves (2009, p. 13), ao declarar: “[...] 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, pois todas são do sexo feminino.

A média de idade das profissionais analisadas concentra-se na faixa etária em torno dos quarenta anos, com tempo de atuação na educação infantil de mais de vinte anos como professoras de crianças de creche.

Após apresentar elementos que permitem delinear os sujeitos da pesquisa – a saber: formadas em nível superior em curso de licenciatura plena, do sexo feminino, faixa etária em torno dos quarenta anos e com experiência em docência na educação infantil em creches de mais de vinte anos –, passamos à descrição de alguns espaços da instituição e de algumas relações que se estabeleciam entre as crianças e os adultos nesses espaços no momento da pesquisa.

Durante as entrevistas as professoras afirmaram que iniciaram na profissão com escolaridade inferior à atual, pois há vinte anos eram admitidas como “babás” e não era exigida escolaridade mínima. Com o passar do tempo foram promovidas a “educadoras” e, por fim, exigiu-se que fizessem graduação em pedagogia, para serem enquadradas nos cargos de professoras de educação básica de creche.

Esse é um dado que merece atenção, na medida que revela a concepção que se tinha de criança, de educação infantil e de professor de educação infantil em creches. Isso, ao considerarem que qualquer escolaridade ou nenhuma, seria suficiente para educar crianças em um contexto educacional voltado para a perpetuação de algumas epistemologias da cultura eurocêntrica de dominação pedagógica, como escreveu Dussel (1995).

3 Espaços e algumas relações observadas no cotidiano da creche

A creche pesquisada é constituída por um prédio construído no centro de uma ampla área verde com árvores frutíferas e de sombra; ladeado por gramado com brinquedos e parques coloridos na forma de escorregadores, labirintos e balanços; com tanques de areia, quadra para passeios de triciclo e para brincadeiras coletivas; um quiosque, local em que, ao menos uma vez por semana, as turmas se reuniam para ouvir histórias e canções. Também possui 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 com aparência de bebês etc.

A área interna conta com três salas de aula que eram chamadas pela comunidade escolar de “dormitórios”, porque a maioria das crianças permanecia na escola em período integral, cerca de dez horas diárias, participando de várias atividades, uma das quais era dormir nesse espaço por cerca de três horas e meia por dia. Cada uma dessas salas abrigava duas turmas com aproximadamente treze crianças, entre um e três anos de idade, com uma professora de referência por turma e um auxiliar de educação infantil, que se revezavam nos cuidados com as crianças, como trocar fraldas, ajudar a alimentar, “vigiar” o sono etc.

Havia um banheiro para uso coletivo das crianças, com seis vasos sanitários apropriados à estatura delas, que normalmente utilizavam o espaço sob supervisão de adultos que as assistiam, principalmente pelo fato de não conseguirem acionar as descargas dos vasos sanitários, devido à altura em que foram instaladas.

A alimentação era oferecida em um refeitório coletivo, utilizado pelas crianças em sistema de rodízio de turmas, em que cada turma tinha vinte minutos para permanecer no local durante as refeições principais (almoço e jantar), e dez minutos para os lanches da manhã e da tarde, que algumas vezes eram servidos nas áreas externas, enquanto brincavam.

Todas as crianças eram servidas pelos adultos, que colocavam a comida nos pratos e a ofereciam a elas. Caso alguma recusasse a alimentação, a professora insistia para que comesse um pouco e apontava o colega ao lado, dizendo que ele estava comendo tudo, proferindo palavras de estímulo à mudança de atitude, tais como: “é para ficar forte”, “é para crescer”, “está uma delícia, prova!”. A criança que mesmo assim rejeitava a alimentação ficava sentada à mesa, enquanto aguardava os demais colegas terminarem suas refeições.

Nos momentos de alimentação, observamos certa insistência dos adultos para que as crianças permanecessem em silêncio, pois era “a hora de comer”. Algumas eram 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 sabiam alimentar-se sozinhas. 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, os auxiliares de educação infantil escovavam os dentes das crianças e lavavam suas mãos e bocas. As crianças, enquanto aguardavam sua vez, permaneciam sentadas à mesa onde se alimentavam, em filas, em pé ou diante do lavatório. Logo depois, seguiam em filas para a sala de aula (previamente preparada enquanto comiam) para serem colocadas 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, as crianças eram acordadas e levadas para a troca de fraldas e roupas e, novamente, ao refeitório para o café da tarde, depois seguiam para atividades recreativas até que seus pais ou responsáveis viessem buscá-las.

Observamos o oferecimento da mesma atividade para todas as crianças da turma, ao mesmo tempo, e aquela que não aceitava participar da atividade ficava ao lado da professora, enquanto aguardava 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.

O que foi observado é que, caso a criança desistisse da atividade ou não quisesse continuar fazendo, também deveria permanecer ali no espaço, sentada, enquanto esperava a troca de atividade.

Como normalmente é observado em escolas de educação infantil, nessa, 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).

Por toda a unidade de ensino podia-se observar desenhos produzidos pelas crianças, dentro e fora das salas de aula, nos corredores, afixados nas portas e principalmente nas paredes, à altura dos olhos delas, sobressaindo o desenho livre ou a releitura de alguma história infantil, que elas desenharam a seu modo.

Singulani (2017, p. 38) afirma que: “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).

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 parecia projetar os sonhos e devaneios das crianças que por ali “se abrigavam” diariamente, imprimindo nelas, e em quem ali conviviam ou que passavam por esses ambientes (entregadores de alimentos, funcionários dos setores de energia elétrica, água, manutenção do prédio etc.), as construções e as boas recordações da infância, expressas nos desenhos coloridos que inundavam as paredes internas e externas do prédio.

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 usavam máscaras de tecido ou descartáveis, devido à pandemia mundial de coronavírus.

As observações dos espaços e das relações neles estabelecidas entre os adultos e as crianças, descritas acima, demonstram um modo de educar as crianças sem muita autonomia e, conseqüentemente, sem liberdade, o que nega o ser, a sua liberdade voltada para a própria cultura, impede que esse ser se construa como um sujeito capaz de agir no/e sobre o mundo.

De acordo com Enrique Dussel (1977b, p. 135) “a liberdade se produz sempre pela libertação pedagógica”. No entanto acreditamos na premissa de que é preciso, inicialmente, uma libertação daquele que educa, para que depois, no encontro com o Outro, o processo se inicie na proximidade, no face a face, em uma proposta de educação de libertação prática do Outro.

4 Depoimentos de uma realidade na creche: análises e possibilidades da “pedagógica” dusseliana

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 alguns excertos das 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 dessas 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.

Durante as entrevistas constatou-se que as professoras não conheciam a Filosofia da Libertação e não tinham ouvido falar de Enrique Dussel em seus cursos de formação inicial (licenciatura em pedagogia), nos cursos de formação continuada, que foram ofertados pela rede de ensino da qual fazem parte, e nos cursos sobre educação infantil que procuraram realizar por iniciativa própria durante a carreira como professoras de creche.

Diante de tal constatação acreditamos que a produção de Dussel – em especial sobre a temática da Filosofia da Libertação da América Latina, momento da “pedagógica” – pode ser apresentada a quem trabalha com educação, principalmente para professores da educação infantil em creches, de modo a contribuir para reflexões que orientem a práxis pedagógica junto às crianças, em uma perspectiva crítica à realidade social e política em que vivemos, de valorização da diversidade cultural, étnica, socioeconômica etc. Cabe o enfoque da ênfase na interdependência e solidariedade, defendidas por Enrique Dussel em seus escritos, a serem vivenciadas por meio da **alteridade** dentro da relação **mestre-discípulo** e no desenvolvimento da autonomia tão necessária a uma educação libertadora para as crianças na creche.

Iniciamos a análise pela professora Teçá, quarenta e dois anos de idade, com vinte e cinco anos de trabalho como professora de educação infantil, dos quais vinte e um foram na rede de ensino público municipal. Teçá relatou ter 13 crianças na turma naquele momento e **como era trabalhar com elas:**

Então, na verdade, o espaço físico não colabora para essa quantidade de crianças [...]. 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.

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 que relatava “[...] *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 pelas professoras, em especial o registro diário.

A observação desse registro *in loco* mostrou que cada 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, tais como os atrasos, o estado geral de saúde delas, se observou comportamentos diferenciados, recados recebidos ou transmitidos para os responsáveis, orientações da direção da escola e assinatura de quem escreveu e de quem leu as anotações. Eram, na verdade, registros de característica mais descritiva sobre o que acontecia com a criança fisicamente, dados de natureza pedagógica sobre as aprendizagens alcançadas, dificuldades no processo, ou necessidades de replanejamento.

A professora que recebeu a denominação de Lacina, de quarenta e quatro anos, dedicou vinte deles à docência na educação infantil em creches. Sobre seu trabalho com as crianças, falou de uma paixão que nasceu com a prática e que, segundo ela, “*sempre foi de muito compromisso com as crianças*”. No começo, porém, essa prática tinha pouco diálogo, com uma rotina muito “fechada”, em que vinha tudo pronto, com tempo e locais cronometrados. Não se discutia a prática pedagógica e o material apostilado embasavam todas as suas atividades, que, para ela, “*Eram, na verdade, atos muito mecânicos*”. Ela 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.

Ao serem questionadas sobre **o que mais gostavam 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, “*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 desenvolver enquanto professora.

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 Enrique 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 assumiu sua responsabilidade pelo Outro, 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.

Ambas, Teçá e Lacina, demonstram compreender o 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 (1977a), 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 por meio 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*”, Teçá 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, naquilo que o difere de mim e da minha cultura, é aproximação, é pedagógica, é práxis de libertação.

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 Base Nacional Comum Curricular (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”, ela 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 utilizavam para ensinar às crianças**, Teçá respondeu que gostava muito de trabalhar com projetos, que em sua fala chamou 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 [...] eu gosto de trabalhar com projeto, sempre projetos.

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 um “[...] 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.

Lacina também lembrou a “educação bancária”, termo cunhado por Paulo Freire, que ouviu César Nunes citar em uma *live*, e afirmou estar “apaixonadíssima” por Loris Malaguzzi³, por Paulo Fochi e pela abordagem Reggio Emília, que quer conhecer mais, por acreditar na capacidade das crianças, e diz:

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] vivência; eles têm que ficar esperando sua vez para lavar as mãos, um por um... se 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.

Dussel (1977a, p. 164) enfatiza que o projeto de libertação pedagógica se opõe à “educação bancária”, 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.

³ Pedagogo e professor italiano, considerado pai da abordagem pedagógica denominada Reggio Emília, que combina princípios como protagonismo infantil, pedagogia da escuta, pensamento crítico, arte e documentação; e criador da primeira escola de educação infantil com base nesse conceito, em 1963, na cidade italiana Reggio Emília, localizada a 70 quilômetros de Bolonha, no Norte da Itália.

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. Isso propicia “mediações educativas na liberdade”, que instaura “A cultura libertadora, revolucionária e futura” (Dussel, 1977b, p. 232), instituindo a pedagógica libertadora em sua práxis docente desde a liberdade do Outro. Sobre isso, Dussel (1977b, 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 viveu “*esse tempo reflexivo durante a pandemia*” e 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 pequenininhas, a forma como distribuimos 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 um 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 a essência da práxis, e “Na proximidade, no face a face, alguém pode ouvir a voz do outro e acolhê-la com sagrado respeito”.

A professora Lacina, além de mencionar sua preocupação em escutar a criança ao planejar as atividades, expôs que a pandemia de covid-19 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 mesma, aí me lembrei... olha os ganchos, me lembrei do... ai, me esqueci o nome dele...Andrade, 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, 1977b, p. 148), impondo cronogramas muito rígidos e atividades programadas em espaços repetitivos, dividindo o tempo em horas-aula, impedindo que a liberdade seja melhor exercida.

Para Dussel (1977b, 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. Totalidade é o “Exercício do poder dominador e alienação” (Dussel, 1977a, p. 59), que reduz o Outro a nada, a ninguém que mereça ser considerado.

Questionadas sobre o que acontecia **se uma criança não quisesse 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”.

Teçá informou ainda que em atividades individuais é muito difícil uma criança não querer participar, mas caso não queira, terá a anotação na folha de atividades daquele dia “*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, ao esclarecer o modo como ela lida com a situação quando ela 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” 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. Sua mediação “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 possível (Dussel, 1977a).

Sabendo que a educação infantil é parte da educação básica nacional, perguntamos, por fim, 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 parar 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 que “[...] *a educação tem que fazer esse papel de respeitar enquanto pessoa e Paulo Freire falava muito isso embora o foco dele fosse alfabetização [...]*”.

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*”. Sem citar teorias educacionais mais elaboradas, essa fala demonstra 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, 1977b, 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 e que isso exige formação permanente e adaptação aos novos tempos, enfatizando a dificuldade em atrair a criança dessa atualidade, com os métodos de ensino que costumava usar, mas que 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 “mas 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 todo 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). Além de destacar o quanto a 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, 1977b, p. 152) presente nos processos ideológicos educacionais desde a infância.

5 Considerações finais

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 predisposição para escutar a voz das crianças e para um agir docente reflexivo, evidenciados em seus depoimentos. Neles 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, 1977b, p. 109).

Acredita-se em uma atitude de “mestre libertador” das duas professoras, que se traduz em uma “consciência ética” (Dussel, 1977a, p. 65) evidenciada na conduta de respeito, marcada

pela consciência ética de ambas para com as crianças e que aparece em várias de suas falas, na forma de um agir pautada no acolhimento e na escuta da criança.

Para Dussel (1977b, 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.

Os depoimentos da professora Lacina contrastou em muitos pontos com os da professora Teçá que, em alguns momentos, aparentou não querer renunciar do 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 claro as dificuldades que o sistema educacional impõe à sua prática como docente, que a faz oscilar entre a consciência moral e a consciência ética, porém, não anulando a sua práxis pedagógica de alteridade.

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, 1977b, p. 193). Escutar o Outro é exercício de alteridade, que se revela na pedagógica do autêntico mestre primeiro, o *a priori* da pedagógica dusseliana.

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 ela 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, foi o que tentamos fazer ao refletir sobre essa possibilidade, vislumbrada na fala das professoras Teçá e Lacina sobre o escutar o Outro-criança na creche, pois “tem graça viver”.

Ambas, Teça e Lacina, provocam-nos a vislumbrar práticas docentes e reflexões que se encaminham no sentido de libertar e de descobrir o Outro, a criança, kunumins de um novo tempo, para um Outro Novo Mundo.

Referências

- ANGOTTI, M. Semeando o trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Z. de M. R. (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 54-73.
- BARBOSA, M. C. S. 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.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política [online]**, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Acesso em: 4 out. 2022.
- 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 nº 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. **Parecer n. CNE/CEB 20/2009a**. 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.
- CORSINO, P. (org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- CRUZ, S. M. de O. **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.
- DJAVAN. Música: **Curumim**. Intérprete: Djavan Caetano Viana. Gravadora: Sony BMG Music Entertainment (1989).

DUSSEL, E. A Filosofia da Libertação frente aos estudos pós-coloniais, subalternos e a pós-modernidade. Trad. Lucas Fagundes Machado; E. Emiliano Maldonado. **Revista Direito e Práxis** (UERJ), v. 8, n. 4, p. 3232-3254, 2017.

DUSSEL, E. **Filosofia da libertação**: crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 1995.

DUSSEL, E. **Filosofia da Libertação na América Latina**. São Paulo: Loyola – UNIMEP, 1977a.

DUSSEL, E. **O Encobrimento do Outro**: a origem do “mito da modernidade”. Trad. Jaime M. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, E. **Para uma ética da libertação latino-americana III**: erótica e pedagógica. São Paulo: Loyola, 1977b.

FLORÊNCIO, R. R. 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.

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.

GANDINI, L. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 145-158.

GONÇALVES, J. P. **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.

MELLO, S. A. Bebês e crianças pequenininhas como sujeitos: participação e escuta. *In*: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 41-50.

OSTETTO, L. E. A prática do registro na educação infantil: narrativa, memória, autoria. **Revista @mbienteeducação**, v. 8, n. 2, p. 202-213, jan. 2018.

SILVEIRA, C. R. 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.

SINGULANI, R. A. D. A organização do espaço da escola de educação infantil. *In*: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 41-50.

ZOIA, A.; PERIPOLLI, O. J. Infância indígena e outras infâncias. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 9, 2010.

SILVEIRA, C. R.; CRUZ, S. M. O.

Enviado em: 17/08/2023

Revisado em: 21/03/2024

Aprovado em: 02/08/2024