



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-  
MESTRADO E DOUTORADO**

Deili Rodrigues Rosa

**Encontro entre bebês e adultos na Educação Infantil:  
formação docente em ato.**

Santa Cruz do Sul  
2022

Deili Rodrigues Rosa

**Encontro entre bebês e adultos na Educação Infantil:  
Formação docente em ato.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação, na Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Sandra Regina Simonis Richter

Santa Cruz do Sul

2022

Deili Rodrigues Rosa

**Encontro entre bebês e adultos na Educação Infantil:  
Formação docente em ato.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação, na Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC.

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Sandra Regina Simonis Richter

---

Profa. Dra. Maria Renata Alonso Mota  
Universidade Federal do Rio Grande -FURG

---

Prof. Dr. Cláudio José de Oliveira  
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC

---

Profa. Dra. Sandra Regina Simonis Richter  
Prof.<sup>a</sup> Orientadora – UNISC

### CIP - Catalogação na Publicação

Rosa, Deili

Encontro dos bebês e adultos na Educação Infantil: formação docente em ato / Deili Rosa. – 2022.

130 f. : il. ; 1 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Sandra Regina Simonis Richter.

1. Formação docente em ato. 2. Natalidade. 3. Mundo comum. 4. Ética da alteridade. 5. Bebês. I. Richter, Sandra Regina Simonis . II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.

Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos.

E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

– Me ajuda a olhar!

Eduardo Galeano  
O Livro dos Abraços<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>Para minha querida orientadora, uma grande Mestra, que com paciência e cuidado nunca largou minha mão e me convidou a ir além, me incentivou a querer e poder mais, na escrita, na profissão e na vida. Não tenho palavras que expressem o quanto sou grata e a cada encontro aumenta minha admiração e inspiração por ela. A educação se faz com pessoas apaixonadas, que ajudam o outro a encontrar seu caminho e eu sou feliz por encontrar no meu caminho esta professora que cativa e contagia com sua paixão de ver o mundo, de questionar e buscar, não explicar, mas sim compreender. A escolha deste trecho está ligada à memória afetiva das primeiras leituras que fiz no início dos encontros com o grupo de pesquisa. Agora, mais do que nunca, faz todo sentido para mim.

## AGRADECIMENTOS

Aos encontros que oportunizaram a chegada a este momento!

A passagem pelo processo de estar no mestrado envolve muitas decisões, entre elas as escolhas e as renúncias.

Escolher ler e estudar foi renunciar aos finais de semana lindos de sol. Foi abdicar de passeios e momentos em família para procurar leituras que alimentassem os pensamentos da pesquisa. Foi escolher a presença dos autores a uma ótima e animada conversa na roda de chimarrão.

Agradeço a minha família que entendeu minha ausência e as recusas de encontros, pois sabiam que eu estava no meu momento de pesquisadora e em busca de realizar o sonho de ser pesquisadora em educação.

Agradeço a minha filha que conquistou vaga em um curso muito concorrido, em outro estado, e preferiu continuar estudando até conquistar a vaga em uma faculdade federal para que os custos fossem menores, para que eu pudesse continuar investindo no meu caminho na UNISC. Ela sempre foi e sempre será minha motivação, a força que me impulsiona a não desistir e a caminhar sempre.

Agradeço a meus pais pelo amor e pela dedicação que sempre tiveram comigo e às minhas irmãs por serem a ponte e a manutenção viva de nossas memórias de infância, por compartilharem os momentos lindos e a força para enfrentarmos os eventos tristes.

Agradeço a mulher que me ensinou a tricotar. Com este ensinamento ganhei uma avó para minha filha e uma amiga com quem sempre posso contar.

Agradeço ao Município de Santa Cruz do Sul que me acolheu e junto a esta terra construí minha morada, sustentei meus sonhos e alimentei minha filha.

Sou grata pelos vários encontros que o trabalho me proporcionou, trouxe para minha vida muitas amigas queridas e muitos conhecimentos e experiências que contribuíram para a docente / gestora que sou.

Às minhas parceiras de escrita, três gatinhas que contribuíram para que o tempo de escrita fosse mais leve. Com suas peraltices traziam risos e acalmavam minha mente inquieta.

Agradeço à banca de qualificação do projeto de pesquisa, professor Cláudio José de Oliveira e professora Maria Carmem Silveira Barbosa que gentilmente olharam para minha pesquisa e contribuíram para o caminho de sua finalização.

Por fim, não menos importante e sempre presente, ao meu amor, companheiro de vida. Sem ele e todos os que estão, estiveram e estarão na concretude deste sonho que não seria possível sem eles.

**A todos e todas meu muito obrigada!**

## RESUMO

A dissertação, tecida qual uma peça de tricô, aborda a experiência da escuta reflexiva da docência na creche desde a descrição de um percurso singular de formação pessoal e profissional para compreender o encontro entre bebês e adultos na Educação Infantil. O ponto de tensão para refletir o tema da formação docente é a interrogação pela alteridade na interação entre adultos e bebês nas docências da Escola Municipal de Educação Infantil Aliança - EMEI Aliança, integrante da Rede Municipal de Educação do município de Santa Cruz do Sul/RS. O objetivo é compreender a ética “cotidiana” implicada na docência, a responsabilidade ética para com a educação de crianças pequenas em espaços coletivos, ao interrogar quais as funções da escola nessa docência em ato com bebês na EMEI Aliança. As concepções de natalidade e mundo comum em Hannah Arendt e ética da responsabilidade em Emmanuel Lévinas contribuem para refletir este encontro de alteridade e ética e a formação docente em ato com os novos que chegam no espaço escolar, os bebês. Entre o cuidado com o mundo em Arendt e o cuidado com o Outro em Lévinas, a ética da responsabilidade passa pelo modo como nos colocamos em linguagem no mundo com outros, como a apresentamos aos novos que chegam e como a eles dirigimos a palavra. No percurso da pesquisa, os acontecimentos que atravessaram o caminho determinaram as escolhas apresentadas, entre eles, a pandemia mundial do Covid-19, a qual alterou modos de viver e de agir no mundo, de conceber educação e interação com crianças e famílias. Na escuta reflexiva da experiência da docência na EMEI Aliança, cada momento cotidiano com as colegas e os bebês tornou-se um momento de atenção e de interrogação. A escrita passou a ser a interlocutora desde as palavras bebê, começos, percursos, docência e reflexão para buscar a compreensão de nossos próprios caminhos na alteridade dos encontros na EMEI Aliança. Nossos caminhos nos aproximam como docentes de bebês, como efetuamos o sentido dessas concepções no cotidiano e, principalmente, como vivemos a ética do cotidiano com os bebês neste espaço educativo que compartilhamos. Os desafios da invisibilidade dos bebês e da especificidade da docência nesta etapa da Educação Básica tecem uma escrita narrativa que encontra na ética da responsabilidade cotidiana a relevância educacional da docência de e com bebês, sustentada pela singularidade de uma formação docente sempre sendo, sempre em ato.

**Palavras-chave:** formação docente em ato, ética da alteridade, natalidade, mundo comum, cotidiano, bebês.

## RESUMEN

La disertación, tejida como una pieza de punto, aborda la experiencia de escucha reflexiva de la enseñanza en la guardería a partir de la descripción de un camino único de formación personal y profesional para comprender el encuentro entre bebés y adultos en la Educación Infantil. El punto de tensión para reflexionar sobre el tema de la formación docente es la cuestión de la alteridad en la interacción entre adultos y bebés en la enseñanza de la Escuela Municipal de Educación Infantil Aliança - EMEI Aliança, integrante de la Red Municipal de Educación del municipio de Santa Cruz do Sul/RS. El objetivo es comprender la ética “cotidiana” involucrada en la enseñanza, la responsabilidad ética frente a la educación de los niños pequeños en espacios colectivos, cuestionando cuáles son las funciones de la escuela en esta enseñanza en acto con los bebés en la EMEI Aliança. Las concepciones de nacimiento y mundo común en Hannah Arendt y la ética de la responsabilidad en Emmanuel Lévinas ayudan a reflexionar sobre este encuentro de alteridad, ética y la formación docente en acto con los nuevos que llegan al espacio escolar, los bebés. Entre el cuidado con el mundo en Arendt y el cuidado con el otro en Lévinas, la ética de la responsabilidad pasa por cómo nos ponemos en lenguaje en el mundo con los demás, cómo lo presentamos a los recién llegados y cómo les hablamos. En el transcurso de la investigación, los acontecimientos que se cruzaron en el camino determinaron las opciones presentadas, entre ellas, la pandemia mundial de la Covid-19, que cambió la forma de vivir y actuar en el mundo, de concebir la educación y la interacción con los niños y las familias. En la escucha reflexiva de la experiencia docente en la EMEI Aliança, cada momento cotidiano con los compañeros y los bebés se convirtió en un momento de atención y cuestionamiento. La escrita se convirtió en el interlocutor desde las palabras bebé, comienzos, trayectos, enseñanza y reflexión para buscar la comprensión de nuestros propios caminos en la alteridad de los encuentros en la EMEI Aliança. Nuestros caminos nos unen como maestras de bebés, cómo damos sentido a estas concepciones en la cotidianidad y sobre todo cómo vivimos la ética de la cotidianidad con los bebés en este espacio educativo que compartimos. Los desafíos de la invisibilidad de los bebés y la especificidad de la enseñanza en esta etapa de la Educación Básica tejen una narrativa que encuentra en la ética de la responsabilidad cotidiana la pertinencia educativa de la enseñanza de y con los bebés sustentada en la singularidad de una formación docente siempre siendo, siempre en acto.

Palabras clave: formación docente en acto, ética de la alteridad, nacimiento, mundo común, cotidianidad, bebés.

## LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDBN,	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEIIA	Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul

## SUMÁRIO

<b>1 TECENDO A MIM MESMA.....</b>	<b>13</b>
1.1 Trajetórias e escolhas na pesquisa: a dureza e a leveza da alma...16	
1.2 A escrita como o maior obstáculo no desafio da pesquisa.....23	
<b>2 POR ONDE ANDAM OS BEBÊS? .....</b>	<b>27</b>
2.1 A invisibilidade dos bebês nas políticas educacionais e na formação docente.....27	
2.2 Sentido educacional do encontro dos bebês com o espaço público da creche.....32	
2.2.1 A escola vivida.....35	
<b>3 COMEÇOS E PERCURSOS DE UMA DOCÊNCIA COM CRIANÇAS.....</b>	<b>42</b>
3.1 Tecendo a pesquisa e formação docente em ato na creche.....55	
3.2 Tecendo conceitos e entrelaçando significados.....58	
<b>4 OS ESCOLHIDOS PARA TECER REFLEXÕES.....</b>	<b>62</b>
4.1 Jorge Larrosa.....62	
4.2 Hans-Georg Gadamer.....64	
4.3 Hannah Arendt.....66	
4.4 Emmanuel Lévinas.....78	
<b>5 TRICOTANDO COM UM PONTO (ENCONTRO) SÓ.....</b>	<b>92</b>
5.1 Os (des) encontros.....102	
5.2 As que encontro na escola.....110	
<b>6 ARREMATANDO OS PONTOS DO ENCONTRO POSSÍVEL.....</b>	<b>114</b>
<b>7 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>127</b>

## **A ficção de mim mesmo<sup>2</sup>**

***Tudo se me evapora. A minha vida inteira, as minhas recordações, a minha imaginação e o que contém, a minha personalidade, tudo se me evapora. Continuamente sinto que fui outro, que senti outro, que pensei outro. Aquilo a que assisto é um espetáculo com outro cenário. E aquilo a que assisto sou eu. Encontro às vezes, na confusão vulgar das minhas gavetas literárias, papéis escritos por mim há dez anos, há quinze anos, há mais anos talvez. E muitos deles me parecem de um estranho; desreconheço-me neles. Houve quem os escrevesse, e fui eu. Senti-os eu, mas foi como em outra vida, de que houvesse agora despertado como de um sono alheio. Há nisto um mistério que me desvirtua e me oprime. Ainda há dias sofri uma impressão espantosa com um breve escrito do meu passado. Lembro-me perfeitamente de que o meu escrúpulo, pelo menos relativo, pela linguagem data de há poucos anos. Encontrei numa gaveta um escrito meu, muito mais antigo, em que esse mesmo escrúpulo estava fortemente acentuado. Não me compreendi no passado positivamente. Como avancei para o que já era? Como me conheci hoje o que me desconheci ontem? E tudo se me confunde num labirinto onde, comigo, me extravio de mim. Devaneio com o pensamento, e estou certo que isto que escrevo, já o escrevi. Recordo. E pergunto ao que em mim presume do ser se não haverá no platonismo das sensações outra anamnese mais inclinada, outra recordação de uma vida anterior que seja apenas desta vida... Meu Deus, meu Deus, a quem assisto? Quantos sou? Quem é eu? O que é este intervalo que há entre mim e mim? Afinal deste dia fica o que de ontem ficou e ficará de amanhã: a ânsia insaciável e inúmera de ser sempre o mesmo e outro.***

Bernardo Soares  
por Fernando Pessoa

---

<sup>2</sup> Excerto do Livro do Desassossego (2014).

# 1 TECENDO A MIM MESMA<sup>3</sup>

*Matar o sonho é matarmo-nos. É mutilar a nossa alma.  
Tudo vale a pena Se a alma não é pequena.  
O sonho é o que temos de realmente nosso,  
de impenetravelmente e inexpugnavelmente nosso.  
Quanto mais fundamente penso, mais  
Profundamente me descompreendo.  
Que sei eu do que serei, eu que não sei o que sou?  
Ser o que penso? Mas penso ser tanta coisa!  
Nós nunca nos realizamos. Somos dois abismos —  
um poço fitando o Céu.<sup>4</sup>*

Um amontoado de frases desconexas, assim pode parecer a quem inicia a leitura desta escrita dissertativa. Mas não é! Com os versos de Fernando Pessoa expresso a alegria de estar sendo pesquisadora no curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da UNISC. A alegria de desbravar um caminho antes ignorado ou não permitido, somente sonhado.

*Matar o sonho é matarmo-nos. É mutilar a nossa alma.* Do período da formatura na graduação até a seleção do mestrado o sonho era somente uma sombra, imperceptível, sufocado, minimizado em mim. Minha alma estava descolorida, ansiava por vida. Se *Tudo vale a pena Se a alma não é pequena*, e a minha não é, assim prossigo minha caminhada formativa na Pós-Graduação e *O sonho é o que temos de realmente nosso, de impenetravelmente e inexpugnavelmente nosso* pode e deve ser realizado, como se um raio de sol iluminasse algo em mim e autorizasse a prosseguir com a realização deste sonho.

---

<sup>3</sup> Sob sugestão da colega do grupo de pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem, Márcia Vilma Murillo (2021, p. 14), a qual justifica em sua tese de doutorado a opção pela primeira pessoa do singular na escrita como tomada de responsabilidade do discurso. Como ela, por vezes, recorro ao longo da escrita a força do coletivo e apresento o “nós” (1ª pessoa no plural) como a possibilidade expressar esse conjunto de pessoas que compartilham de um mundo comum (ARENDETT, 2017).

<sup>4</sup> Excertos de Fernando Pessoa (1888-1935), poeta, filósofo, dramaturgo, ensaísta, tradutor, publicitário, astrólogo, inventor, empresário, correspondente comercial, crítico literário e comentarista político português.

Nesta caminhada ao encontro do sonho, **Quanto mais fundamentado penso, mais Profundamente me descompreendo**, é a fonte de minhas questões. O quê? Para quê? Para quem? A quem interessa meu estudo? Perguntas que permeiam o pensamento, trazendo angústias e acompanhando lado a lado minha pesquisa.

**Que sei eu do que serei, eu que não sei o que sou?** A pesquisa me transforma a cada estudo, posso dizer que já não sei mais quem sou, só sei que não sou mais quem eu era. **Ser o que penso? Mas penso ser tanta coisa!** O ritmo do meu eu pesquisadora é lento, a cada passo emerge uma expressiva quantidade de questões e, com o acelerar do tempo, não consigo demorar, admirar e conhecer nuances que a pesquisa pode revelar. Meu tempo de pesquisadora não acompanha o tempo dos prazos que nos atropelam. **Nós nunca nos realizamos. Somos dois abismos — um poço fitando o Céu.** A última frase define meu sentimento de pesquisadora, de não realizada, de incompletude, uma dualidade entre o poço e céu, profundo para guardar os conhecimentos e amplo e infinito de possibilidades que a pesquisa pode revelar.

Para adentrar na pesquisa em educação considero relevante apresentar-me nessa escrita como professora e pesquisadora. Quem sou, quais minhas motivações e os caminhos trilhados até a constituição da minha dissertação no campo de estudos da formação docente na Educação Infantil.

Nascida e criada no município de Santa Maria, morei em uma chácara até os quatro anos, no distrito Itaara, hoje emancipado, cidade de Itaara. Meus pais eram chacreiros, cuidavam da chácara em troca de moradia. Em meus primeiros anos de vida tive uma relação forte com a vida campesina, com o contato com terra, água, animais, árvores e plantações (horta e lavouras de milho, feijão e amendoim).

Meus pais moradores da zona rural, conhecedores da lida do campo, trabalharam com o cultivo de hortaliças e legumes para o sustento da casa e no cultivo de lavouras para os proprietários da chácara. Tempo para estar comigo sobrava pouco. Então, para me cuidarem e estarmos juntos, eu sempre estava presente em todas as suas atividades laborais.

Passamos 4 anos muito juntos e misturados. Minha mãe me descreveu como uma criança muito falante, tanto que quando recebíamos visita, precisava me instruir para não “tontear” os convidados com minhas histórias. Passávamos muito tempo só nós três. Com eles aprendi a subir em árvores, recolher os ovos no galinheiro, quando uma delas “gritava”, cacarejava alto, já sabia que era o momento de correr no

galinheiro e fazer a coleta do ovo antes que o lagarto atacasse o ninho. Passeava na chácara na companhia do meu pai para caçar pomba com estilingue, na fala popular, bodoque, fazer arapuca, ou armadilha para completar o jantar. Esse momento com meu pai guardo com carinho pois nessas caçadas ele dizia o quanto eu era valente porque juntava as pombas e colocava na cesta. “Essas pombas vão dar uma ótima sopa” era a frase que ritualmente eu repetia a cada caçada.

Na compreensão de uma criança era um dia normal como todos os outros que passamos. Hoje, olhando para o passado, tenho a compreensão dos tempos difíceis que meus pais enfrentaram, morando em uma casa em troca de trabalho na manutenção da chácara, preocupação em como completar a alimentação, sem dinheiro para comprar o básico. Estranho os modos de ver as passagens do tempo. Meus primeiros anos de vida me pareceram perfeitos. Aprendi a pescar, caçar, irrigar as plantas, identificar os avisos sonoros das galinhas e coletar seus ovos, a subir em árvores para colher frutos, a ter medo de cobras e marimbondos, a contemplar um lindo dia de sol, porque era a promessa de um dia cheio de coisas para fazer fora de casa e tomar caipirinha<sup>5</sup>. Nesse momento, podem pensar como assim? Bom eu explico, tínhamos uma horta ao lado de casa e, nos fins de semana, meu pai se dedicava a cuidar dela e minha mãe fazia o almoço e a caipirinha fazia parte deste ritual. Algumas vezes minha mãe pedia para levar o copo de caipira e, neste momento, aproveitava para tomar minúsculos golinhos para experimentar, apesar de toda a recomendação de ir devagarinho e não tomar a bebida de adulto. Como o percurso era longo pois ia a passos de formiguinha e a curiosidade de menina era gigantesca, juntando esses dois fatores, claro que ia experimentando uns golinhos bem pequenininhos. E o resultado? Uma tarde de risos e sono.

A rememoração de uma infância de intensa convivência com adultos contribui para constatar que, em tempos de pandemia planetária<sup>6</sup>, estamos em um intenso diálogo sobre perdas e ganhos na educação de bebês e de crianças pequenas em

---

<sup>5</sup> Bebida preparada com rodelas ou pedaços de limão com casca, geralmente macerados, misturados e batidos com açúcar, gelo e cachaça ou outra aguardente (como vodca ou rum).

<sup>6</sup> A pandemia de COVID-19 é uma pandemia em curso de COVID-19, uma doença respiratória aguda causada pelo corona vírus síndrome respiratória aguda grave 2(SARS-CoV-2).A doença foi identificada pela primeira vez em Wuhan, na província de Hubei, República Popular da China, em 1 de dezembro de 2019, mas o primeiro caso foi reportado em 31 de dezembro do mesmo ano. Acredita-se que o vírus tenha uma origem zoonótica, porque os primeiros casos confirmados tinham principalmente ligações ao Mercado Atacadista de Frutos do mar Huanan, que também vendia animais vivos. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou o surto de uma pandemia. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia\\_de\\_COVID-19](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia_de_COVID-19) acesso em 29.06.2020

condições de distanciamento social. Muitos acreditam que é um tempo de déficit de aprendizagens irreparáveis para as crianças. Penso, como educadora e pela minha própria experiência de ser criança que não frequentou a educação infantil, que este período mais próximo de adultos familiares traz oportunidades de estreitar laços de confiança entre adultos e crianças pequenas, entre pais e filhos. São oportunidades únicas de um modo de aprender com adultos a participar e pertencer ao mundo de aprendizagens do cotidiano do seu mundo, da sua vida diária.

Não estou afirmando que a educação infantil é dispensável. Pelo contrário, afirmo a importância da convivência entre adultos e crianças, seja no âmbito da família, seja no âmbito da educação em espaços de vida coletiva. O que está em questão é o encontro intergeracional<sup>7</sup> e seu valor educacional na vida das crianças. Refiro-me a esse tempo que se fez necessário pausar o atropelo da vida e ficar mais próximo das crianças. Para elas, estar com os adultos que as acolhem amorosamente, que as confortam e educam convivendo no mundo comum, constituem momentos importantíssimos pois são insubstituíveis. Não se vive o tempo de estar sendo criança mais de uma vez. É um tempo irreversível, único, no qual as experiências e aprendizagens de cada dia passam pelo corpo e são guardadas na memória. Lembranças que, quando convocadas a serem reimaginadas (SANTOS, 2020), respondem mesmo em um corpo adulto.

## 1.1 Trajetórias e escolhas na pesquisa: a dureza e a leveza da alma

***Tudo vale a pena  
se a alma não é pequena.***

Na jornada do mestrado tanto as disciplinas do curso quanto as ações no grupo de pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem revelaram alguns caminhos ao apontarem muitas interrogações. Cada vez que reflito sobre este universo que é a escola de Educação Infantil, os bebês, as crianças e os adultos que constituem este

---

<sup>7</sup> Como destaca Richter (2016, p.2), desde leituras de Fernando Bárcena, “apesar de nossa formação cultural ter a ver com tudo que nos acontece, é na distância temporal entre adultos e crianças, entre as realizações culturais e o próprio presente que a educação se efetiva já que se instala prioritariamente nesse ‘entre’ – ‘entre os velhos e os jovens, entre os adultos e as crianças, entre tu e eu – ou, o que dá no mesmo, entre dois tempos: tempo adulto e tempo jovem ou tempo criança’. Essa diferença temporal entre gerações nos faz constatar que os modos de pensar e de ler o mundo não são os mesmos”.

espaço e este tempo de infâncias, fica mais evidente o rumo que quero orientar minha pesquisa. Como escreve a professora Beatriz Fabiana Olarieta, pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, a escrita da pesquisa necessita “dar conta precisamente dessas coisas que a experiência nos apresentou. Mas será que há uma linguagem possível para comunicar o vivido? Será que há uma forma de dizer o experienciado? (OLARIETA, 2016. p.79). Essa interrogação aponta para o desafio da pesquisa e mobiliza em mim o interesse de refletir como escrever o vivido, o que valorar dos estudos que realizei e das discussões que participei na produção desta escrita.

Destaco, a partir deste desafio, o interesse em estudar e refletir a alteridade do encontro entre bebês e adultos por eles responsáveis no cotidiano da creche. A intenção acadêmica é interrogar o encontro educativo com a alteridade do outro a partir da sensibilidade e da responsabilidade dos adultos assumirem uma ética da alteridade na qual o cuidado deixa de ser condição ou ideal para se constituir uma possibilidade de encontro. Nos termos de Dalla Costa e Fornari Diez (2012),

A relação para alcançar a alteridade é dada pela exterioridade sendo uma preocupação não para comigo, mas para com o Outro. Nesse sentido o foco da ética é o movimento de acolhida do outro e não de posse ou domínio. Não se trata de negar a racionalidade, mas a possibilidade de uma nova forma de abordagem da mesma (COSTA e DIEZ, 2012 p.8).

As autoras, a partir da concepção de sujeito ético em Emmanuel Lévinas, sublinham sua compreensão filosófica de quando o outro é percebido como alteridade esse torna-se absolutamente outro, incompreensível e incontornável, pois “diante do rosto do outro é que o eu toma consciência da demanda que ele traz e desse modo vai se formando o sujeito ético” (COSTA e DIEZ, 2012, p. 8). Nessa consideração, o sujeito ético é aquele que responde à inquietação que a presença do outro provoca como responsabilidade que alicerça a experiência educativa.

Desde o interesse de estudar a ética da alteridade no encontro entre bebês e docentes na creche, destaco o objetivo geral de compreender a formação docente em ato, a minha e a das minhas colegas professoras, a partir da relação ética com os novos que chegam no espaço escolar, os bebês. É desde esse olhar que pretendo narrar as experiências educativas e a singularidade dos processos formativos que se revelam nas docências da Escola Municipal de Educação Infantil Aliança – EMEI

Aliança, integrante da Rede Municipal de Educação do município de Santa Cruz do Sul/RS.

Nessa intenção, tenho especificamente os objetivos de compreender como se constituiu a trajetória docente de cada uma e o seu interesse pelos bebês; de refletir sobre os caminhos trilhados na docência e a responsabilidade ética para com as crianças pequenas; de interrogar quais as funções da escola nessa docência em ato. Considero que a relevância do estudo e da reflexão sobre a constituição da docência em ato com bebês na EMEI Aliança está em contribuir para sublinhar a importância da formação da docência de e com bebês e a ética “cotidiana” implicada nesta primeira etapa da Educação Básica.

Para tanto, apresento como percurso metodológico para o estudo e a escrita da dissertação a opção pela pesquisa narrativa (RIBEIRO, SAMPAIO, SOUZA, 2016; RIBEIRO, SKLIAR, 2020) como potente possibilidade de abertura e aproximação ao outro, a qual se constitui em ato. Como afirmam Ribeiro, Sampaio e Souza (2016, p. 139), se consideramos pertinente pensar que “a vida é vivida de forma narrativa, que o viver é um ininterrupto processo de construir, reconstruir e interpretar histórias, então a pesquisa narrativa figura como uma opção potente e coerente no que se refere ao pesquisar a experiência educativa”. Nesta compreensão o cotidiano escolar não diz respeito apenas à reprodução de planos de trabalho e de pedagogias, mas a espaços e tempos de produção de sentido coletivo, de vida. Nas palavras de Ribeiro e Skliar (2020),

são espaços de criação, invenção, ressignificação, contestação do assim das coisas. Aí, nas redes de afeto e conversações vividas, produz-se, todo o tempo e o tempo todo, currículos, didáticas, pedagogias. A escola, em sua ambivalência, é lugar, também, de polinização de vida, de afirmação de diferenças...(RIBEIRO, SKLIAR, 2020, p. 21).

O percurso de estudos e reflexão exige um limiar para revelar o caminho<sup>8</sup>. O processo de leitura e escrita apresentou a condição de que a pesquisa só seria possível se o percurso metodológico fosse tecido pela narrativa do vivido, através de rodas de conversa que planejei apresentar ao grupo de professoras. Porém, não foi

---

<sup>8</sup> A etimologia da palavra “método” provém do grego e significa via, caminho, viagem, e pode ser traduzida como caminho que conduz mais além. No seu Dicionário de Filosofia, Nicola Abbagnano (2007, p. 780) distingue Método de Metodologia e destaca que o tempo os tornou muito próximos, quase idênticos, “é preciso observar que não há doutrina ou teoria, quer científica, quer filosófica, que não possa ser considerada sob o aspecto de sua ordem de procedimentos, sendo, pois, chamada de Método”.

possível e, na condução do texto, rememoro momentos e encontros que vivemos no cotidiano da escola. No descrever os encontros e momentos vividos reflito junto com os autores que me acompanharam em meus estudos. Esta pesquisa se compôs nas experiências vividas, as quais sustentaram as reflexões em torno do ser docente de bebê e a ética do cotidiano como “possibilidade de pensar a educação como comunidade e conversação, experiência de viver e pensar nas diferenças, potência para re-invenção de si, do outro e do mundo” (RIBEIRO, SKLIAR, 2020, p. 13). A escolha da roda de conversa e da experiência vivida das professoras foi a opção metodológica que encontrei para realizar a pesquisa, mas que não se concretizou como havia planejado. O que trouxe para o texto foram as impressões e reflexões que justifico, pois acompanho o trabalho com este grupo há oito anos em nossas caminhadas conjuntas. A intimidade que conseguimos estabelecer neste percurso cotidiano teceu o campo de pesquisa e permitiu compreender a formação em ato, a minha e a delas, desde a consideração de que “uma boa discussão mobiliza os interlocutores, comove suas certezas. Nesta compreensão, o importante é conversar para aprendermos a interrogar o tema, provocar a contradição e a discussão, tensionar ideias mais que defendê-las” (RICHTER, 2016, p.02).

As rodas de conversa previstas nas intenções de estabelecer interações e partilha de estudos e reflexões não foram possíveis de serem realizadas conforme o projetado. O período destinado para esta ação foi direcionado para os cursos e formações que a Secretaria de Educação ofereceu durante a pandemia para a qualificação das profissionais. Paralelamente, neste período, a escola enfrentou a falta de recursos humanos. Ambos os fatores inviabilizaram a realização das rodas de conversa projetadas e foi possível realizar somente um encontro, uma conversa introdutória do que seria o estudo. No decorrer do texto descreverei este encontro.

O interesse em tensionar ideias e refletir o tema da formação docente com bebês na creche desde a interrogação pela alteridade na interação entre adultos e bebês na Educação Infantil, com o objetivo de pesquisar a formação docente e a educação de bebês na creche, foi se constituindo nos encontros com o grupo de pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem da UNISC, do qual faço parte desde 2016. Neste percurso de estudos, cada novo autor e cada leitura dirigida foi ampliando o desejo de entender ou aproximar um entendimento da interrogação pelo encontro dos bebês com adultos em uma escola da infância. Quem são os adultos que os recebem? Qual o valor que os adultos – profissionais e famílias – dão a esse

encontro? Qual os espaços reservados para eles na primeira etapa da Educação Básica? Os espaços são pensados para receber e acolher os bebês? O adulto que o recebe faz a reflexão sobre a potência educativa desse encontro? Como se constituiu a formação desses adultos docentes? Na formação acadêmica? Nos fazeres do dia a dia? Ou em ambos?

São interrogações que vou atualizando a partir de minha formação no curso de Pedagogia Pré-escolar na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, minha experiência como gestora em uma escola municipal de educação infantil em Santa Cruz do Sul –RS e meu percurso acadêmico de mestrado no PPGEDU da UNISC.

Ao iniciar o curso de Pedagogia Pré-escolar, em 2001, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica tinha sido definida pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (Brasil, 1996) há apenas cinco anos. Se a ênfase ainda recaía sobre a pré-escola e a preparação para a alfabetização, a creche e os bebês eram invisibilizados e não constavam na pauta das discussões e estudos do curso. Apenas uma disciplina, entre todas as demais, destacou a educação da criança pequena, a creche e não especificamente os bebês.

Um percurso de formação que atravessa a própria história da Educação Infantil no Brasil, o qual me fez viver processos de muitas mudanças no que diz respeito às concepções de educação das infâncias, bebês, crianças pequenas, infâncias, docência e escola da infância na primeira etapa da Educação Básica. No decorrer do texto tentarei descrever esse percurso e o que motivou ser professora de criança e o que alimenta meu desejo de pesquisar a docência de bebês e a ética cotidiana dos encontros na creche.

Essas questões são marcadores que delimitam e ao mesmo tempo trazem um sentimento de angústia em relação à pesquisa. Refiro-me aos limites, pois preciso partir de uma proposta, tecer um caminho e delimitar um tempo de chegada. Não pretendo finalizar o texto com respostas aos questionamentos que mobilizaram a pesquisa, mas convidar o leitor a refletir, e se alguma das angústias fizerem sentido e os tocar, que possam contribuir para suas próprias mudanças. A angústia é um processo que estou vivendo, desbravando novos caminhos antes não habitados, uma jornada desconhecida e que almejo fazer uma viagem segura, como se a pesquisa fosse um caminho seguro. Sei que estou enganada, mas a ideia de uma travessia tranquila alivia a tensão de enfrentar este desafio.

No percurso da pesquisa, os acontecimentos que atravessaram o caminho determinaram as escolhas apresentadas. Entre eles a pandemia mundial do Covid-19 que mudou nosso modo de viver e de agir no mundo, nossa forma de conceber e interrogar a educação, e de interagir e nos relacionarmos com crianças e famílias. A pandemia orientou a pensar na potência do encontro de crianças e adultos e como é possível haver escola nesse tempo virtual. E a escola espaço público de encontros como se adapta ou reinventa na nova realidade?

A caminhada da pesquisa é solitária e solidária, momento íntimo comigo e com quem leio e converso. Coloco em destaque tudo que sugere uma tensão para ser pensado e desconsidero o que acredito estar superado ou repetido em outras pesquisas. As escolhas das palavras nos é cara, ao assumir alguns conceitos e rejeitarmos outros podemos nos contradizer. Como uma artesã que escolhe a materialidade, a luz, o local, todas as condições necessárias para sua criatividade e imaginação possam emergir ou fluir, assim é o pesquisador, com minúcias vai tecendo palavras e assim produzindo ideias, conceitos e reflexões. A questão mobilizadora é a cereja do bolo da pesquisa, a busca por um questionamento relevante, que faça sentido pesquisar e refletir sobre.

E este caminho solitário e solidário de pesquisador nos coloca companheiros por alguns trechos do caminho. Me diga com quem andas e respondo que é com meu grupo de pesquisa. No decorrer destes anos de integrante do grupo de pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem revelaram-me alguns caminhos, fiz amizades e foram estes encontros que ajudaram a manter acesa a chama pela busca do conhecimento e das reflexões.

Em uma palestra no seminário de educação promovido pela UNISC em parceria com a Prefeitura Municipal de Santa Cruz do Sul, tive o privilégio de conhecer a professora e agora minha orientadora Sandra Richter. Fiquei encantada com o seu olhar apaixonado pela educação e, no final da palestra, conversei rapidamente com ela e perguntei se havia algum grupo de estudo para que pudesse continuar aquela conversa. E assim aconteceu, em 2016 iniciei minha caminhada com o grupo e, esta convivência evoluiu para o desejo de seguir estudos através do mestrado.

Para o momento que estou vivendo, na escrita desta dissertação, me alimento com as palavras da parceira de estudos Stéla Piccin (2017)<sup>9</sup>. O saber que habita em

---

<sup>9</sup> PICCIN, Stéla. Complexidade e fenomenologia na pesquisa em educação: a emergência de uma docência poética. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação.

mim se dilui com os saberes dos outros, o que sei do mundo é constantemente significado e ressignificado pela presença dos outros na minha vida. São estas trocas que ocorrem no grupo que me possibilitam pensar e refletir termos, questões, temas que antes não faria sentido pensar sobre, ou conexões que foram se encaixando e assumindo um sentido tão limpo e claro que, a princípio, não fariam sentido algum.

A experiência de linguagem, tema precioso para o estar junto, permeia todos os trabalhos no grupo de pesquisa. A colega Inara Santos (2020)<sup>10</sup> expressa em sua pesquisa que o fenômeno da linguagem não é meio ou instrumento de entendimento de nós ou de mundo, mas condição existencial absoluta para que tenhamos mundo.

O pensamento de Gadamer (1999) e de Richter (2019), permite compreender que é pensar com o outro, que nos oferece variações de ideias e experiência de transformação de nós mesmos. O grupo é esta força potente de estar com o outro e pensar de outras formas a mesma questão.

Para a qualificação de ideias e a partilha de minhas interrogações no grupo de pesquisa, fui tecendo minhas tentativas de reflexões na escuta dos meus colegas, aceitando algumas aproximações de autores escolhidos como Hannah Arendt e me distanciando de outros. O grupo foi fundamental para que fosse possível hoje, em 2022, chegar a escolhas de autores, ao significado dos termos escolhidos, à maneira como estou apresentando este trabalho, a tomada de responsabilidade do discurso, o uso a primeira pessoa do singular e alguns momentos a evocação do coletivo, o nós, que se deu através da sugestão da colega Márcia Murillo (2021)<sup>11</sup>.

Trago meus parceiros de leituras e de conversas que tornaram os momentos de partilha de interrogações, de reflexões e até de estranhamento às tantas e variadas questões que surgiram ao longo deste período de estudos coletivos. O tempo que passamos juntos está em minha memória e em minha escrita, assim como o tempo vivido na escola. Para Kappaun (2018)<sup>12</sup>, estar na escola é um modo de estar no mundo, um tempo e espaço nos quais a convivência é exercitada e educar é um modo

---

Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2017.

<sup>10</sup>SANTOS, Inara Moraes. **Literatura e formação docente na Educação Infantil: lendo e amando como infância**. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, 2020. p.11

<sup>11</sup>MURILLO, Márcia Vilma. **Docência e gesto pedagógico de educar crianças: ação de começar-se na vida pública da escola**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021.

<sup>12</sup>KAPPAUN, Ivan Jeferson. **Artes e escola: tensões e interrogações em torno da dimensão poética da linguagem**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2018.

de conviver que se dá pela conversação. Com este colega fomos provocadas a pensar o espaço da escola, o tempo e a linguagem. Sua base teórica estava fundamentada no filósofo Maurice Merleau-Ponty. Em relação ao espaço escola onde tantas interrogações surgem por ser um espaço fértil e curioso, a questão de pensar modos de com-viver na escola, a transição de etapas escolares, como a educação infantil para o ensino fundamental, tema que Murillo (2021) trouxe para a discussão e teceu sua tese com esta investigação.

Estar no grupo de estudo representa um tempo alegre, um tempo suspenso da responsabilidade cronológica, um tempo de significado, o tempo *Kairós*, diferente do tempo *Chronos*, o tempo calculado, aquele subordinado ao relógio, aos compromissos. Posso ainda expressar minha chegada ao grupo como tempo de infância, a minha inauguração como pesquisadora.

O que nos constitui pesquisadores é saber ouvir e refletir com o outro, mudar a direção da pesquisa se necessário, estar aberto às problematizações, ao novo e às mudanças, mas também manter a permanência do essencial para o que se propõe interrogar. O grupo faz este movimento de alinhar as ideias, assumir significados e rejeitar outros. A força do grupo ampara e incentiva o pesquisador e ajuda a seguir em frente com a pesquisa. Interessante como pesquisadores de áreas e experiências diversas constituíram um grupo para conversar, estudar e sonhar. Um sonho que se transforma em realidade para cada um de nós, mas que carrega as vozes, a história, a cumplicidade na força de um grupo.

## **1.2 A escrita como o maior obstáculo no desafio da pesquisa**

***Que sei eu do que serei,  
eu que não sei o que sou?***

Vinte anos atrás aprendi a fazer tricô, uma tecelagem que exige habilidade e criatividade para confeccionar roupas, colchas. O interesse em desenvolver esta técnica de tecelagem é que tive como inspiração minha sogra que toda noite ocupava seu tempo livre de descanso tricotando enquanto assistia novela. Eu, ao seu lado, me sentia inútil. Pensava que minhas mãos estavam livres enquanto assistia a novela e poderiam, como ela, produzir roupas.

Tricotar pode ser muito desafiador, pelo menos para mim! No início desta aprendizagem, meio sem jeito, derrubava as agulhas, apertava demais o ponto, quase não conseguia tirar de uma agulha para outra. Os esforços foram intensos, todas as noites tricotava. Minha missão era não fracassar. Queria ser como ela em sua destreza com as agulhas e na criatividade para tecer suas roupas. Após alguns dias de tentativas consegui fazer uma manta. Ora essa é fácil, só fazer uma “tripinha”, sim uma tripinha na qual os pontos estivessem o mais uniforme possível e isso não é tão fácil. Na segunda semana, dominando a técnica do ponto malha, teci um conjunto de blusa e saia, bolsa, vestido e não parei mais. O encantamento pelo ato de tricotar me deu brilho e confiança. Posso aprender qualquer coisa. Com um ritmo calmo, mas constante, meu corpo aprendeu a tecer e quando convocado, a memória, que está em mim da aprendizagem de tecer a lã, fará o que aprendeu.

Penso que o processo de escrita também seja assim. Quando menina gostava de ler e escrever, os livros traziam mundos paralelos e neles podia ser qualquer personagem. Com esse processo criativo consegui escrever novas histórias, fazer novos enredos na tentativa de continuar histórias que não queria que chegasse ao fim, aquelas que ficamos nos perguntando, mas o que aconteceu com ele ou ela? Aquele que não era personagem principal do livro, mas que ganhava afeição e interesse na história.

Ao chegar na idade adulta adormeceu em mim a escritora. A escrita estava presente em minha vida apenas como forma de relatar o cotidiano, quantificar relatórios, uma escrita funcional para atender os infindáveis relatórios que minha função exigia. Ao entrar no mestrado, neste processo de pesquisa, busquei despertar minha escrita, aquela que meu corpo sabe escrever. Minha mão lembra dos movimentos e, ao compor pensamentos que expresso em palavras, a escrita vai aparecendo e o texto se tece tal qual uma peça de tricô. O rumo da escrita está em ziguezague como uma viajante descobrindo o seu caminho da pesquisa e da escrita. Escrever organiza meu trajeto e me situa na caminhada, não é mais um obstáculo, é parte essencial do processo de pesquisa. Um encontro com meu eu de ontem com a pessoa de hoje, uma atualização. Entrar na escrita desta pesquisa constituiu um momento de decisão e de risco, de exposição. As primeiras tentativas de texto surgiram na disciplina de Educação e Filosofia, ministrada pela professora Sandra Richter no primeiro trimestre do mestrado. A escrita em questão era um pequeno relato da chegada ao grupo de estudos e das duas passagens pela seleção do

mestrado. Narrei como foram os momentos de dúvidas e os planos de como conseguir uma bolsa de taxas ou a organização financeira para pagar as mensalidades.

Nesta primeira tentativa de me expor, escrever algo que mostrasse um pouco de mim, encontrei na orientadora um olhar acolhedor e incentivador para continuar a escrita. Como escreve Becker (2015, p. 103), “e não há nada que se compare ao entusiasmo de ter alguém que lhe diga que aquelas minúsculas tentativas prestavam”.

No seminário sobre escrita acadêmica, ministrado pelo professor Dr. Diego Dal Bosco<sup>13</sup> e oferecido pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UNISC, do qual participei no segundo semestre do mestrado, foi apresentada e conduzida a leitura descontraída e bem-humorada da escrita criativa. Nessa oportunidade pude conhecer a obra do autor Howard S. Becker<sup>14</sup> intitulada “Truques da escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos”, traduzida e publicada no Brasil em 2015<sup>15</sup>. Um dos textos apresentados discorria como a escrita pode ser difícil pelos entraves que vamos colocando no processo de formação acadêmica da pós-graduação, como podemos nos sentir em relação à avaliação dos colegas mais graduados e dos orientadores, ou na dúvida de seu potencial diminuindo sua capacidade de acreditar na formação inicial e se sentir menos pesquisador do que os outros.

O risco de ser descoberta e julgada pelos colegas está ligado ao risco de ser descoberta e julgada por mim mesma. Os dois estão tão intimamente entrelaçados que muitas vezes é difícil separá-los. Como você pode saber que é mesmo uma socióloga (pedagoga)<sup>16</sup> se alguém não lhe diga? É a reação dos outros que me permite entender quem eu sou (BECKER, 2015 p.104).

Como lidar com os riscos e seguir em frente? Penso que já tenho muitas leituras e escritas sobre educação e educação infantil e, assim, me autorizo a olhar para trás e, com as reflexões que já realizei e vivenciei, impulsionou uma busca pelo novo em mim como modo de escrever além do que já foi dito por mim.

No processo continuado da escrita começo a entender que não é uma questão de tudo ou nada. Ao afirmar algo por escrito, estou sujeita a ganhar um pouco e a

---

<sup>13</sup> Dr. Diego O. Dal Bosco Almeida, na ocasião Bolsista de Pós-doutorado no PPGEdU da UNISC – PNPd/Capes.

<sup>14</sup> Howard Saul Becker é um sociólogo americano que leciona na Northwestern University.

<sup>15</sup> O livro faz parte da “Coleção Antropologia” da Editora Zahar e contou com a colaboração da professora de Antropologia Karina Kushnir (UFRJ)

<sup>16</sup> Acrescentei a minha formação para dar sentido à escrita e pontuar minha intenção de aceitar os riscos da escrita e das escolhas de argumentos. O autor destacou em seu livro a correspondência que Pamela Richards, socióloga e professora da Universidade da Flórida, lhe enviou em resposta à pergunta aos “riscos da escrita”.

perder outro tanto. Trabalhei durante muito tempo sob o peso de pensar que era uma questão de tudo ou nada. O que estava escrito tinha de ser uma verdadeira preciosidade literária ou um lixo irrecuperável. Não é assim. É só uma composição de ideias mais ou menos ajeitadas como um argumento. Uma parte é boa, outra parte não é (BECKER, 2015 p.106).

Ao acalmar minha expectativa com a escrita e lembrar de minha mão artesã, me movimento a exercer esse ofício acadêmico de escritora. Escritas da minha história e dos percursos de minha pesquisa.

## **2 POR ONDE ANDAM OS BEBÊS?**

A invisibilidade dos bebês nas instituições e nas políticas públicas se revelam nas pesquisas e nos meus estudos. Ao iniciar a elaborar a questão de pesquisa e delimitar os bebês como foco de investigação, mais especificamente a docência com eles, me incomodava perceber o isolamento dos bebês e das profissionais em meu local de trabalho.

A sala da escola que recebe os bebês fica isolada, pertence ao mesmo prédio mas devido aos profissionais permanecem sua carga horária de trabalho somente no mesmo espaço, ocorre poucas oportunidades de interações com as demais salas. Na metade do ano a alimentação dos bebês que antes eram realizadas na sala passa a ser servida no refeitório o que desacomoda e permite a circulação deles na escola.

Estes indícios são balizadores para a busca da compreensão do espaço que são destinados ao bebês, que políticas incluem esta etapa da vida, o processo de formação dos profissionais para atendê-los e como é a EMEI Aliança que os recebe.

### **2.1 Invisibilidade dos bebês nas políticas educacionais e na formação docente**

*Quanto mais fundamentado penso,  
mais profundamente me descompreendo.*

A educação infantil como primeira etapa da Educação Básica é uma política e um pensamento educacional recente na história do Brasil. Desde a Constituição da República de 1988 e sua ênfase na educação da população brasileira se passaram 34 anos. Os movimentos e mudanças em um país imenso como o nosso, este tempo histórico passado representa pouco para tudo o que já foi conquistado em termos de educação de bebês e crianças pequenas em espaços institucionalizados. A visibilidade da presença dos bebês na educação Infantil, a consideração pelo espaço público de convivência com direito a uma identidade própria, um espaço pensado para sua chegada e permanência na escola.

Para discorrer sobre os caminhos percorridos na pesquisa faz se necessário situar tanto a história da educação infantil no Brasil, especificamente o lugar que a creche ocupa atualmente no cenário nacional, quanto a especificidade histórica do

cenário local. A educação infantil há muito tempo vem se transformando e acrescentando significados que envolvem o educar e o cuidar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9692, de 1996, assegura os direitos das crianças à proteção, segurança e educação como direitos fundamentais.

A origem da creche, a palavra que vem do francês e significa manjedoura, encontra o padre Frédéric Óberlin, juntamente com o auxílio de Sara Benzet, que desenvolveram um estabelecimento que atendia as crianças pequenas. Ambos tiveram o cuidado de selecionar educadoras amorosas e delicadas, o que indica que além da função social de proteção, também pudessem desenvolver as atividades educativas. Sara era uma excelente tricoteira e a escola ficou conhecida como “escola para tricotar”, pois as crianças tinham aulas com o uso de estampas de histórias sagradas e história natural, trabalhos manuais, ciências e geografia, canto e desenho. A instituição de Óberlin, divulgada em 1794, pela Convenção Nacional da França, chama a atenção do público, propiciando a criação de novos estabelecimentos.

A creche surge no Brasil em um contexto de mudanças sociais, em razão da industrialização e da reestruturação das cidades diante da crescente demanda de mão de obra e de subsistência de grande parte da população. No entanto, ao mesmo tempo em que se aproxima dos demais países, pelo contexto histórico e social em que surgiu, difere-se ao agregar como objetivo atender, além dos filhos da classe operária, as crianças órfãs, abandonadas e filhos de mães solteiras, visando diminuir o grande índice de mortalidade entre elas. Neste sentido, a educação de crianças pequenas na história do Brasil é atravessada pela intensidade do caráter compensatório. No Brasil do período colonial, tempo e lugar nos quais vivia-se em um modelo escravocrata, muitas mulheres negras escravas abandonavam filhos frutos de exploração sexual.

A roda dos expostos marca a história das instituições de assistência à infância. Tal roda surgiu no período colonial pela Casa da Misericórdia em Salvador logo após no Rio de Janeiro durando em alguns cantos até a República. Neste espaço atendia-se bebês abandonados pelas mães solteiras que buscava esconder a desonra de um filho ilegítimo ou famílias e condições precárias. No Brasil, em 1862 encontram-se relato das casas das rodas dos expostos na Casa de Misericórdia Salvador, assistindo as infâncias nas instituições de caráter assistencial (MENDES, 2015, p. 3).

O ano de 1737 traz, no marco histórico brasileiro, a Roda dos Expostos como uma primeira iniciativa de assistencialismo à infância. Era um local onde as crianças indesejadas eram deixadas na roda, sem que ninguém soubesse sua identidade, sua

origem e nem de quem as trazia ou recebia na Instituição, mantendo o anonimato completo.

Em 1899 é inaugurado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro. Neste mesmo ano ocorria a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, primeira creche brasileira para filhos dos operários, também no Rio de Janeiro. Esses lugares davam conta de serviços de puericultura e creche, distribuição de leite, consulta a lactantes e vacinação. Um pouco antes, no ano de 1870, a descoberta das ciências médicas sobre micro-organismos e doenças impulsionaram os médicos sanitaristas darem atenção às instituições que abrigavam as crianças, trazendo um trabalho voltado para a prevenção e proteção à saúde infantil. Uma intervenção que influenciou profundamente as rotinas e os espaços da creche<sup>17</sup>.

O Instituto de Proteção e Assistência à Infância foi pioneiro de grande prestígio ao abrir filiais por todo o país com um caráter compensatório, todos ligados a instituições religiosas e não governamentais.

O fato de se retirar a criança da rua e oferecer uma educação que prepare a criança pobre para o futuro, implica, intencionalmente em educar esta criança, preservá-la das más influências, maus costumes. Uma educação mais moral do que intelectual, diferente da educação para a emancipação, oferecida aos filhos da elite. Para as crianças pobres, uma concepção educacional assistencialista (CAMPOS, PEREIRA, 2015. p. 27799)

A culpa, o abandono, a caridade e a pobreza fazem as camadas mais favorecidas olharem para as crianças e buscarem formas de atendê-las em uma tentativa de amenizar o abandono de todos os tipos físico, intelectual, psicológico e emocional, reforçando a ideia de caridade, de assistência, de prestar um favor, dar um lugar de alimentação, higiene e saúde.

A ideia assistencialista dos anos 30, na era Vargas, e a criação da CLT<sup>18</sup> trouxe a obrigação da indústria (com mais de 30 mulheres trabalhadoras) oferecer creche no período de amamentação, com exceção de algumas indústrias<sup>19</sup>, mas a maioria ignorou essa obrigatoriedade.

---

<sup>17</sup> Barbosa (2006) em sua pesquisa de doutorado mostra que as bases desses cursos incidiram na maneira como as rotinas do berçário são estabelecidas em diversas instituições no Brasil e no exterior sendo as mesmas organizadas a partir da influência dos modelos asilares e hospitalares (GOBBATO, 2011, p.25.).

<sup>18</sup> Consolidação das leis do trabalho.

<sup>19</sup> Em Santa Cruz do Sul funcionou até março de 2019 a creche particular de caráter empresarial, dentro da empresa Souza Cruz com o objetivo de atender as crianças de zero a três anos de mães que trabalham na empresa. No período do início da pandemia foi encerrado o atendimento e, com a

As referências históricas da creche são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho. Está, portanto, historicamente vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher. Sua origem, na sociedade ocidental, está no trinômio mulher-trabalho-criança. Até hoje a conexão desses três elementos determina grande parte da demanda, da organização administrativa e dos serviços da creche (DIDONET, 2001, p. 12).

A pré-escola, a partir de 1970, passou a ser ofertada pelas escolas particulares em resposta ao grande movimento externo das ideias de Froebel assim como pelo incentivo da criação da coordenação de Educação pré-escolar do MEC. A criação desse órgão no MEC atribuiu uma escola vinculada à educação e outra escola vinculada ao assistencialismo, fortalecendo a ideia de uma educação voltada para populações mais abastadas e a outra para as menos favorecidas.

A partir dos anos 80, as políticas públicas incluem as crianças, que passam a ter garantidas leis direcionadas para a sua educação, saúde e proteção. A promulgação da Constituição de 1988, que está em vigor até hoje, traz direitos fundamentais para as crianças. Em consonância a essas leis, foram necessários maiores esclarecimentos e meios de como assegurar estes direitos, o que oportunizou o desdobrando em outros documentos como o ECA, LDBN, DCNEIs, a BNCC que normatiza e assegura os direitos da criança e a sua participação na sociedade.

Com o êxodo rural e o crescimento das áreas urbanas, o processo de industrialização impactou profundamente os modos de vida, a configuração da sociedade e a questão de ter um lugar para deixar as crianças. Neste momento econômico em que a sociedade industrial e de consumo estava emergindo no país, foi preciso cuidar das crianças para que as mães trabalhassem em suas exaustivas jornadas. Mas, também, para dar conta de esconder as crianças miseráveis e os filhos bastardos dos olhos da sociedade, pois foram necessárias alternativas para que as crianças não ficassem na rua e tivessem algum amparo.

Ao longo do século XX, a creche brasileira tornou-se um equipamento social fundamental para oferecer condições de trabalho às mulheres das camadas populares, pois atendia crianças pequenas de 0 a 6 anos em período integral,

---

abertura escalonada e com protocolos sanitários das escolas de educação infantil, optaram por comprar vagas na escola de educação infantil Casa da Criança para atender esta demanda. O futuro da escola da Souza Cruz é incerto. Essas afirmações foram concedidas em outubro de 2021 pela Coordenadora Educacional Cleonice Rosa via contato telefônico. Optaram por solicitar o fechamento da creche em março de 2022. Parecer nº04/2022 Processo nº 271200 do Conselho Municipal de Educação.

oferecendo guarda, segurança, alimentação e higiene, sob financiamento e controle tanto da iniciativa privada quanto do poder público. A iniciativa privada realizou essa ação por meio de três estratégias: construção e/ou a gestão de creches por instituições religiosas que assumiram este encargo tendo em vista ações de filantropia; implantação de berçários nas empresas privadas seguindo a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e, finalmente, com as lutas das associações de bairro, coletivos de mulheres e sindicatos que resultaram na criação de creches, a partir das necessidades e exigências dos movimentos sociais, nas periferias das grandes cidades (BARBOSA, RICHTER, 2013, p. 76).

A citação acima nos direciona à visão de uma educação infantil com dois modos de educar crianças. Uma educação rica e elitista (para populações mais favorecidas) e outra educação pobre e assistencialista (para populações menos favorecidas). E, conseqüentemente, dois modos de conceber crianças e infâncias. Hoje, a creche permanece no imaginário coletivo desde a ampla compreensão – ou crença – de que a sociedade deve promover uma assistência ou compensação, um favor necessário. Porém, desde a Constituição de 1988, o que de fato existe são leis e políticas públicas que amparam a educação como direito de todas as crianças brasileiras.

A Educação Infantil no Brasil, mesmo em conflito com a ideia de assistencialismo, principalmente na etapa creche, consolidou o país como um dos primeiros a passar a primeira infância de 0 a 3 anos para educação. Vital Didonet (2001) menciona que o termo creche foi incluído na Constituição de 1988, apesar de um grupo<sup>20</sup> desaprovar este termo. A familiaridade do significado da palavra “creche” foi responsável por esta aceitação, pois havia o receio de outra não abranger as ideias que estavam propondo e, assim, não ser aprovado.

Em 1988, com a promulgação da Constituição brasileira que determina outra concepção de criança e de infância, que antes era de responsabilidade da assistência social, passa a ser regida pela educação. Nesse percurso ocorrem mudanças profundas e significativas na educação das crianças brasileiras. Estamos falando de 34 anos que separa o início da jornada das creches na educação, e ainda estamos discutindo, pesquisando e realizando ações que minimizem os espaços em branco<sup>21</sup> das funções social, política e pedagógica nas creches. Nesta pequena cronologia, a

---

<sup>20</sup> Grupo do Movimento Nacional da Criança e Constituinte

<sup>21</sup> Entende-se espaços em branco no sentido de ter bem claro a função do adulto dentro da creche, desde o docente aos serviços gerais, todos com importante função para que a creche funcione enquanto instituição.

caminhada da educação infantil demonstra os avanços e conquistas dos direitos da criança brasileira no contexto da educação infantil como primeira etapa da Educação Básica. Porém, ainda não é possível visualizar os bebês neste percurso histórico.

Gobbato (2011, p. 25), em sua dissertação de Mestrado, pontua ao escrever que “essas constatações são reveladoras do (des)lugar dos bebês no campo da educação, ao apontarem a baixa ênfase na inserção e valorização da participação das crianças de 0 a 3 anos de idade como sujeito das práticas educativas”. No levantamento de materiais produzidos que mencionam as crianças pequenas, os que se referem aos bebês, são poucos e tímidos devido à invisibilidade do bebê na educação infantil.

## **2.2 Sentido educacional do encontro dos bebês com o espaço público da creche**

Os bebês sempre estiveram na creche? Não, alguns bebês estão nas creches desde alternativas que as atuais políticas estão trazendo para atendê-los. Essas crianças estão participando e compartilhando espaços, transitando na escola da educação infantil e pouco são os olhares voltados para elas. O que torna os bebês visíveis decorre de seu crescimento orgânico e das funções vitais que realizam de modo inerente ao seu processo de crescimento: falar, caminhar, se alimentar.

Se consideramos as funções pedagógica, social e política contidas nas DCNEIs (BRASIL, 2009) e priorizamos os princípios educacionais de participação, cooperação, intencionalidade e responsabilidade no espaço e tempo da creche, é importante assumir na docência com bebês e crianças pequenas que essas funções e princípios dependem de nossas escolhas e determinação coletiva pois não são consensos e muito menos dados *a priori*.

Pesquisas apontam para este (des)lugar dos bebês na creche, segundo o estudo sobre a invisibilidade dos bebês realizado por Gobbato (2011). A autora destaca que os espaços habitados pelos bebês na escola são os mais seguros possíveis, separados das crianças maiores e os quais os adultos conseguem ter maior controle para evitar algum desconforto aos bebês. O espaço é pensado primeiro para o adulto e depois para a criança pequena, pois o controle, a higiene e delimitação de lugares para melhor “cuidar” dos bebês caracteriza a preocupação do adulto. Enquanto isso, os bebês ficam cerceados a uma sala ou ao solário com poucas e empobrecidas oportunidades de conviver com as outras crianças da escola.

Sacristan (2005) denuncia o uso excessivo da sala de aula, a que ele chama de sala de estar, critica o tempo que o aluno (criança) fica limitado às paredes da sala, um espaço que na opinião dele é pobre de oportunidades, de relações com o mundo, limitando as experiências das crianças. A sala está ligada à ideia de aprendizagem e, principalmente, à aprendizagem do corpo disciplinado, sentado e quieto.

Richter e Barbosa (2010) nos conduzem a pensar no espaço escolar das crianças pequenas e o que fazer com elas ao nos questionarem sobre essa docência e o fio condutor dos processos pedagógicos no cotidiano da creche.

Um estabelecimento educacional para crianças pequenas exige pensar e praticar ações no cotidiano diferente do modelo escolar organizado em “aulas” e baseado na “transmissão de conteúdos”. Os bebês, porque não podem ainda deslocar-se com autonomia, não falam a “nossa língua”, não permanecem imóveis e quietos para ouvirem lições, interrogam a escola e o currículo, exigindo a abertura a outras possibilidades de planejar, organizar e avaliar o cotidiano da creche (RICHTER E BARBOSA, 2010, p.90).

Os bebês, por sua singularidade, são excluídos do convívio com outras crianças e também espontaneamente não escolhidos na docência. Geralmente o desafio da docência no berçário afasta profissionais da Pedagogia, pois enfrentam o receio em não saber o que fazer com os bebês e as crianças pequenas, o fato de não dar aulas e não ter alunos, aliados à complexidade e a responsabilidade de acompanhá-los no cotidiano da vida coletiva da creche, as afasta da docência no berçário.

Na generalidade das instituições de Educação Infantil, o confinamento dos bebês no berçário e o não saber como com eles desenvolver um projeto pedagógico é uma constatação que pode ser observada como parte da dinâmica da creche. Para muitos profissionais e gestores, o cuidado apenas com a segurança e a higiene é a única possibilidade de organização da jornada. Porém, em especial desde a primeira década dos anos 2000, estudos e pesquisas dentro e fora de nosso país indicam novos caminhos para essa docência de bebês. Os caminhos emergem do entendimento que o bebê é, sim, interativo, tem linguagem e se expressa através de sorrisos, choros, balbucios e por sua curiosidade de mundo, assim a possibilidade de agir na escola propicia ao profissional um olhar para a docência e os meios pedagógicos de realizar este ofício.

Nesse sentido, Richter e Barbosa (2010, p. 90) destacam que, apesar dos bebês não serem reconhecidos como ativos e interativos em suas primeiras aprendizagens de convivência no e com o mundo, não há como desconsiderar com

Hannah Arendt que “o humano não se fabrica, nasce; não é execução de um plano predeterminado, mas o enigma de um começar-se” (RICHTER, BARBOSA, 2010, p.90). Esse enigma, para Arendt (2017, p. 220), diz respeito ao novo, emerge no nascimento de cada humano, isto é, a criança traz consigo através do nascimento o mundo novo, a novidade, a ação de começar-se no mundo como “alguém que é, ele próprio, um iniciador”. Em Arendt (2017, p. 219) implica um “segundo nascimento” pelo qual nos inserimos com linguagem e atos no mundo comum, provocado “pela presença de outros a cuja companhia possamos desejar nos juntar, mas nunca é condicionada por eles; seu impulso surge do começo que veio ao mundo quando nascemos e ao qual respondemos quando começamos algo novo por nossa própria iniciativa”. Cada criança que nasce é um desafio, e as autoras ao se referirem a essa premissa, nos colocam diante da questão do currículo e da docência quando abordam a relação entre os bebês e o currículo da creche. Neste sentido, considero pertinente refletir essa docência para interrogar quem são os adultos que se relacionam neste encontro do espaço educacional da creche que eles habitam.

Seguindo as pistas da pesquisa e buscando compreender o caminho da docência com os bebês e, mais audacioso, refletir sobre o encontro do adulto com o bebê e a relação ética dessa docência tão singular nos encontros cotidianos, apresento a reflexão do que é vivido em uma escola da rede municipal de Santa Cruz do Sul.

### **2.2.1 A escola vivida**

O espaço que habito, meu local de trabalho e de pesquisa está localizado no bairro Aliança, região sul no município de Santa Cruz do Sul-RS. Inaugurada no dia 01 de junho de 2012, a escola com seus 10 anos de existência, atualmente, atende 116 crianças de 04 meses até 06 anos de idade.

O quadro funcional composto por 35 servidoras, com vínculo na prefeitura por concurso e outras por contrato, que realizam um trabalho voltado ao bem-estar das crianças e contribuem para o desenvolvimento de suas aprendizagens<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Afirmação retirada do projeto Político Pedagógico da escola.

A EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil é proveniente do Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância), programa de assistência financeira do Distrito Federal aos municípios para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da educação infantil.

Planejado para garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil públicas, em um modelo arquitetônico único a ser distribuído para todo o País, o projeto foi direcionado a região nordeste do País e, para adequar a outras regiões, foram realizadas algumas modificações na estrutura física do prédio. Em minha escola as mudanças do projeto original foi o fechamento do refeitório e saguão com janelas de vidros, e cobertura com telhado nos corredores da escola.

A cozinha foi projetada com entrada somente pelo lado dos fundos da escola não sendo possível o acesso interno ao espaço, a passagem das cubas com alimento se dá através de uma janela de comunicação entre a cozinha e o prédio (refeitório), o que dificulta a entrada das crianças e outros adultos neste ambiente da escola. Porém, infelizmente, esta parte do projeto não foi permitido alterar.

O <sup>23</sup> programa ProInfância, além do projeto e da verba para a construção do prédio, também previa a formação e acompanhamento pedagógico da equipe. Assim, o grupo inicial de profissionais da escola foram acompanhadas por profissionais responsáveis pelo programa. O acompanhamento consistia em um encontro mensal para a formação e acompanhamento das rotinas da escola, orientação e promoção de novas aprendizagens. Os responsáveis por estes encontros foram os professores do centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo da UFSM.

Quando cheguei na escola Aliança, em 2014, acompanhei o processo de seleção e as **inscrições e matrículas das novas crianças**. O sistema adotado para que as famílias pudessem concorrer a uma vaga na EMEI, era o preenchimento pelo responsável da criança a um breve cadastro para o processo de seleção que a própria

---

<sup>23</sup> Este programa, além da aparelhagem e estruturação que proporcionou aos municípios, trouxe junto a expansão da educação infantil, a formação e a discussão da educação infantil nos municípios que aderiram ao programa, dando ênfase a este segmento da educação, que para além das adaptações do projeto arquitetônico e seus problemas e alternativas com o clima, foi articulada com as universidades, ministério da educação e municípios as discussões das propostas pedagógicas que ocorreram junto com o espaço oferecido trouxe grandes transformações e acesso à educação infantil.

escola realizava, com critérios frágeis, mas fazia-se necessário adotar alguns critérios porque a procura de vaga era superior às vagas disponíveis.

Os dois critérios determinantes utilizados foram “mãe trabalhadora e família com menor renda *per capita*”. Esta fragilidade do sistema de vagas no Município era alvo constante de discussões públicas da comunidade e seus representantes na câmara de vereadores, na qual se acusava as direções das escolas de educação Infantil municipal de privilegiar filhos de conhecidos e parentes ou até a venda de vagas. Para minimizar e tornar mais transparente o processo de seleção das vagas, a administração pública municipal criou a central de vagas, modelo inspirado aos implantados em outros municípios do Rio Grande do Sul.

Então, a partir de 2017, o Decreto Municipal Nº 9.908, DE 17 DE outubro DE 2017, que Normatiza a Central de Vagas e regulamenta os critérios prioritários para o acesso às vagas na Educação Infantil na Rede de Escolas Municipais e nas instituições credenciadas ao Município de Santa Cruz do Sul, entra em vigor e resolve em seu artigo primeiro

Art.1º Normatizar a Central de Vagas para a Educação Infantil, vinculada ao Setor de Captação e Gestão de Recursos da Secretaria Municipal de Educação, que realiza a análise e levantamento de vagas e os procedimentos para oferta, para crianças de 0 (zero) a 05 (cinco) anos de idade. Parágrafo Único. Será designada uma Comissão, mediante Portaria, responsável pela operacionalização da Central de Vagas, subordinada diretamente à Secretária Municipal de Educação. Art.2º As inscrições serão realizadas exclusivamente na Secretaria Municipal de Educação, somente pelos pais e/ou responsáveis legais da criança, que respondem civil e criminalmente pela veracidade e autenticidade das informações e documentos apresentados, respondendo de forma solidária os demais entes do grupo familiar. Parágrafo Único. Os pais e/ou responsáveis legais ficam cientes que a inscrição da criança, pleiteando a vaga, implica no pleno conhecimento e aceitação das normas e condições estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação, em relação às quais não poderá ser alegada qualquer espécie de desconhecimento (SANTA CRUZ DO SUL, 2017, p.1).

No mesmo período, a Portaria Nº 24.219, DE 17 de outubro de 2017 definiu que

CONSIDERANDO a adoção pela Secretaria Municipal de Educação da Central de Vagas, que estabelece as diretrizes do processo de inscrição, atendimento e matrículas de alunos na Educação Infantil – Creche e Pré-Escola, na rede pública municipal; CONSIDERANDO que a inscrição, seleção e concessão de vagas para a Educação Infantil não mais serão realizadas pelas Escolas Municipais; CONSIDERANDO que a demanda para a Educação Infantil de 0 a 3 anos é maior que a oferta, e que a oferta da Pré-Escola de 4 a 5 anos é obrigatória; CONSIDERANDO o Decreto nº 9.908, que normatiza a Central de Vagas e regulamenta os critérios prioritários para o acesso às vagas na Educação Infantil na Rede de Escolas

A normatização da seleção, vagas e critérios desobrigou a escola desse processo. Solucionou, em parte, pois havia vagas que ficavam ociosas e ou crianças que ocupavam a vaga sem frequentar a escola. Os editais específicos delimitaram critérios de seleção e permanência para a vaga, principalmente no que diz respeito à creche, pois a pré-escola é obrigatória a matrícula e a frequência. A Educação Infantil é responsabilidade do município e deve atender a todas as crianças. Atualmente este é o modelo de seleção e inscrição que está em vigor, não sendo mais responsabilidade das direções realizarem este processo. A família atende edital específico e se inscreve em três EMEIs de sua preferência. Naquela que apresentar disponibilidade de vaga, a criança será encaminhada pela central de vagas do município. A escola contemplada recebe um e-mail com a autorização da matrícula da criança, dando continuidade ao processo realiza a confirmação no sistema Betha<sup>24</sup>.

O atendimento da EMEI ocorre de segunda a sexta-feira das 6h30 às 18h30. Para as crianças que frequentam o turno integral, as EMEIS<sup>25</sup> do município com exceção da EMEI de Monte Alverne<sup>26</sup>, atendem no mesmo horário em virtude da necessidade dos pais que trabalham, em sua grande maioria, na indústria e comércio de Santa Cruz do Sul. Assim, atualmente, o atendimento das Escolas Municipais de Educação Infantil decorre da demanda do adulto e do trabalho.

As EMEIs contam com uma equipe de multiprofissionais que auxiliam na rede de proteção à criança e à promoção de aprendizagens. A equipe é composta por uma psicóloga, uma psicopedagoga, três supervisoras escolares<sup>27</sup>, uma assistente social e uma médica pediatra. A equipe multiprofissional faz a cada trimestre reuniões com as equipes de direções e também atendem as crianças encaminhadas pelas escolas. A médica faz visitas periódicas nas EMEIs para acompanhar o desenvolvimento e a

---

<sup>24</sup> Software adquirido pela gestão pública e desenvolvido para atender a demanda da Secretaria de Educação do Município

<sup>25</sup> Atualmente o município tem 20 EMEIs (agosto de 2022).

<sup>26</sup> Horário de atendimento do distrito Monte Alverne, das 7 h as 17 h.

<sup>27</sup> Essas profissionais são responsáveis por toda rede municipal de educação infantil e as escolas de educação infantil cooperativadas

saúde das crianças, além de orientações para as profissionais em relação aos protocolos de saúde<sup>28</sup>.

A EMEI Aliança em relação aos grupos de crianças, se organiza por turmas e por faixa etária. Assim, possui 7 turmas, 4 turmas de creche e 3 de pré-escola, totalizando 116 crianças. Tais informações foram coletadas no último relatório estatístico enviado à Secretaria de Educação do Município no mês de julho de 2022.

As turmas foram compostas, conforme determinou o Conselho Municipal de Educação, levando em consideração o número de crianças por profissional para cada turma. A partir de 2019 foram universalizados os nomes das turmas na educação infantil municipal para facilitar o entendimento de qual etapa a criança pertence e assim fazer a transferência e expedição de histórico escolar com a mesma nomenclatura para a turma e etapa correspondente no município.

Turma	Idade	Período	Atendimento	Capacidade criança na sala	Quantidade de <sup>29</sup> criança na sala
Turma 1A	Quatro meses a um ano	Integral	3 atendentes por turno 1 professora 20 h	14	14
Turma 2A	Um ano a dois anos	Integral	2 atendentes por turno 1 professora 20 h	14	13
Turma 3A	Dois anos a três anos	Integral	2 atendentes por turno 1 professora 20 h	18	20
Turma 4A	Três anos a quatro anos	Integral	2 atendentes por turno 1 professora 20 h	20	19
Turma 5A	Quatro a cinco anos	Integral	1 atendente por turno 1 professora 20 h	20	16
Turma 6A manhã- 4 h	Quatro a seis anos incompletos	Manhã	1 professora	20	14
Turma 6 B Tarde – 4 h	Quatro a seis anos incompletos	Tarde	1 professora	20	20

A data base para a formação dos grupos das crianças em sua turma correspondente é data de nascimento até 31 março.

<sup>28</sup> Momento oportuno para ter uma médica orientando os protocolos sanitários devido a pandemia mundial de covid19. Várias crianças da EMEI Aliança estavam com vacinas atrasadas, neste retorno as crianças estão com menor imunidade para doenças infecto contagiosas como a pé- mão- boca.

<sup>29</sup> Informações específicas da EMEI Aliança.

As turmas da pré-escola 6A e 6B estão em funcionamento em uma sala cedida pelo Estado no Colégio Estadual Felipe Jacobs, distante meia quadra da EMEI. É uma solução provisória<sup>30</sup> para contemplar a Educação Infantil do berçário à pré-escola nesta comunidade.

No dia a dia a direção entra em todas as salas nos dois turnos para uma conversa rápida e o acompanhamento do que está ocorrendo nas interações com as crianças. As reuniões pedagógicas são muito importantes neste processo e acontecem uma vez por mês no período da noite com as educadoras. A reunião administrativa também conta com a frequência de uma vez ao mês de todas as funcionárias. Esses encontros propõem-se a estruturar e direcionar o trabalho realizado e o que se pretende realizar, os projetos, as festas, a organização da EMEI no seu cotidiano. Com a pandemia e com o novo modo de estar juntos, as reuniões passaram a ocorrer via plataformas digitais, *Google Meet* e *whatssap*. Os meios virtuais agilizaram as comunicações, mas de certa forma restringiu e até silenciou<sup>31</sup> algumas vozes importantes deste espaço que descrevo.

O que descrevi são rotinas<sup>32</sup> e a organização de uma escola como tantas outras escolas das redes municipais de Educação Infantil. Descrevi um prédio, quantifiquei os profissionais e as crianças que frequentam a escola, relatei alguns “combinados” que respeitamos para mantê-la organizada e em conformidade com a normatização do município. Nada disso contempla a escola que me acolhe e me envolve todos os dias, a qual passo a apresentar.

A EMEI Aliança com sua fachada vermelha e o prédio de cores branco, amarelo, vermelho e azul, é colorida e alegre. Em meu primeiro dia, com o coração acelerado, desci a rua João Gomes Cardoso, literalmente desci a rua, avistei o prédio colorido, vivo, diferente de outras escolas, um projeto arquitetônico que a primeira vista<sup>33</sup> impressiona. Minha experiência com escolas de educação infantil, em Santa Cruz do Sul, se limitava a duas EMEIs: uma das menores escolas, EMEI Vôvo Albino,

---

<sup>30</sup> Provisória que já faz 8 anos que está acontecendo. Estamos com o comprometimento do Secretário da Educação do Município que nos afirmou que no próximo ano será construída a sala de aula em nossa escola.

<sup>31</sup> Refiro-me as funcionárias que não tem habilidade com as comunicações virtuais e ou por timidez não conseguiram se expressar e colocar suas ideias e opiniões.

<sup>32</sup> O modo de funcionamento da instituição – horário de entrada e saída das crianças, horário de alimentação, turno dos funcionários são fatores condicionantes dos modos de organizar a rotina. (BARBOSA, 2006).

<sup>33</sup> Pois a intimidade com o prédio, a segunda vista, aparecem os problemas estruturais, como infiltração de água, falta de tomadas, cozinha com acesso separado do prédio.

onde permaneci por 3 anos e meio e uma curta passagem na maior EMEI, Paraíso Infantil, pelo período de 6 meses, e agora esta que descrevo, a nova, a que permanecerei mais tempo, a que poderei acompanhar e fazer mudanças. Esse era o pensamento que me acompanhava até o portão da escola. Chegando em um lugar novo, novo em todos os sentidos, prédio novo, sem conhecer nenhum funcionário da escola, sem conhecer o bairro, e mais receosa pois não conhecia minha colega de trabalho, a diretora, com a qual dividiria a sala e as responsabilidades.

Na última escola ocupava a função de gestora, em uma vice direção, uma escola grande que demandava resolver muitos problemas como providenciar substituições de educadores de atestado médico, atendimento às famílias, demanda administrativa e pedagógica. Uma jornada de 8 ou 12 horas agitadas e, comparando as experiências, esperava chegar ali e continuar no mesmo ritmo de trabalho.

Ao entrar pelo portão, e me deparar com uma enorme porta de vidro, refletindo minha imagem, imóvel diante da porta, olhando a mim mesma, me perguntei o que esperar dessa escola? O que posso oferecer? Quanto tempo ficarei aqui? Uma interrogação que decorre do fato do cargo indicado permanecer durante o período da legislatura do prefeito, podendo a qualquer momento ser destituída e voltar para a sala de aula. Olho mais uma vez e agora com atenção e não me reconheço. Cheguei cheia de dúvidas, medos e angústias. Vinha com a informação que a última vice-diretora solicitou para sair em virtude de conflitos com funcionários. Serei aceita pelos colegas?

. Respiro fundo, levo a mão a porta e um pouco de força a porta se abre para o novo, o meu recomeço. Primeiro um pé depois do outro, digo baixinho, como se fosse necessário ouvir minhas palavras, “tudo a seu tempo, uma coisa de cada vez”. Alguns segundos dessa reflexão pareceram minutos que dispersei em pensamentos, pude avivar em mim toda a insegurança e a incerteza do desconhecido e ao mesmo tempo a força e o desejo de mudanças, de novos desafios. Firme com os dois pés no chão, dispenso os pensamentos e ouço a voz de uma senhora de cinquenta e poucos anos, que muito sorridente me desejou as boas-vindas. Manifestou que ansiava por minha presença, que os trabalhos estavam acumulados, e enfim teria com quem dividir as tarefas. Com o sorriso mais marcado no olhar, disse: – não te amedrontes, só estás em uma escola diferente, mas as pessoas e os conflitos são os mesmos, as tarefas e cotidiano escolar pouco variam de uma escola para outra, haverá dias alegres outros nem tanto, então vais tirar de letra.

As palavras, os gestos, o seu semblante sereno, transmitiu paz e tranquilidade, me senti acolhida. A diretora me recepcionou e soube conduzir a situação estranha na qual nos encontrávamos. Duas desconhecidas que precisavam trabalhar juntas, confiar e compartilhar a responsabilidade da escola. Agora estou em casa. A partir deste momento comecei a minha caminhada nesta escola da fachada vermelha.

### 3 COMEÇOS E PERCURSOS DE UMA DOCÊNCIA COM CRIANÇAS

Em 2001 passei pelo processo seletivo do vestibular na Universidade Federal de Santa Maria e conquistei a vaga para o curso de Pedagogia. Estava indecisa na escolha entre dois cursos, psicologia e pedagogia, e dado o meu percurso de formação e estatísticas de estudo<sup>34</sup>, o que teria mais chance de conseguir a vaga era o curso de Pedagogia. Na dúvida do começo profissional, a única certeza naquele momento era que gostaria de trabalhar com pessoas. Escolhas precisam ser feitas, escolhi a pedagogia, escolha baseada na vaga noção do que abrangia essa formação.

A relação com a UFSM começou antes mesmo de saber que ela existia. Teve seu início com as palavras de incentivo de meus pais, sempre conversando e insistindo na importância de estudar para ter uma vida melhor, opinião deles devido ao reflexo de suas vidas sofridas e o desejo de dias melhores para as filhas. Penso que o que muda é só o tempo e as pessoas, pois o desejo é o mesmo, uma vida melhor para nossos filhos. Em 1995, após o oitavo ano do primeiro grau, a caminhada era rumo à continuação dos estudos e, ao visitar a escola técnica em Agropecuária no município de São Vicente do Sul, me encantei com a escola e com a possibilidade da profissão de Técnico Agrícola. Os entraves de morar em outra cidade e, por obstáculos financeiros, desisti. Mas a perspectiva de entrar logo no mercado de trabalho me seduzia e continuei procurando escolas técnicas em Santa Maria. Nessa busca, descubro o CASM<sup>35</sup> e o CTISM<sup>36</sup> e, desse modo, sou apresentada à UFSM.

---

<sup>34</sup> Ensino médio técnico com as disciplinas do ensino regular com carga horária menor, estas disciplinas eram as exigidas na seleção do vestibular da UFSM, dado a natureza da escola técnica que prepara para o mundo do trabalho, minha formação estava deficiente nos conteúdos exigidos pela seleção. Estudando sem auxílio de cursinho preparatório e o déficit de conteúdos que não havia visto em aula, foram os fatores que auxiliaram minha escolha, a minha estatística.

<sup>35</sup> Colégio Agrícola de Santa Maria, atualmente Colégio Politécnico de Santa Maria, em sua apresentação diz que O Colégio Politécnico é uma Unidade de Educação Básica, Técnica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), prevista no Estatuto Geral da instituição, e vinculada à Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (CEBTT). Tem por finalidade promover e ministrar a Educação Básica, a Formação Inicial e Continuada, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a Educação Profissional Tecnológica.

<sup>36</sup> Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, atualmente a escola técnica é vinculada à Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (CEBTT) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e faz parte, no âmbito do Sistema Federal de Ensino, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, subordinada ao Ministério da Educação. Educação profissional e tecnológica nos diferentes níveis e nas distintas modalidades de ensino, de modo a articular as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Os cursos ofertados são de formação inicial e de formação continuada, de educação profissional técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Foram três anos de estudo intenso e o crescente desejo de chegar à faculdade. Era o futuro dos meus colegas e convivendo neste espaço, compartilhando as mesmas ideias e esperanças, era o meu próximo passo. Em um momento da escrita mencionei que meus pais queriam que eu fosse doutora, mas não era o meu caminho, segui pela estrada da educação, o que também os deixava orgulhosos. Fui a primeira da família a entrar em um curso superior, a passar por dois processos seletivos, o do segundo grau e do ensino superior, em uma Universidade Federal. Um “privilégio”<sup>37</sup>. Neste momento ainda não tínhamos as políticas de cotas, ou algo que beneficiasse os que a sociedade de alguma forma excluía. Em uma Instituição federal nem tudo era gratuito, deveríamos adquirir os materiais de estudo, roupas adequadas para as aulas de campo e alimentação.

Três anos de exigência financeira muito acentuada. Curso concluído, pronta para o mercado de trabalho, 17 anos, mulher em um universo masculino, não havia lugar para meu trabalho. Se meus colegas homens saíram dos estágios empregados, não aconteceu o mesmo comigo e mais 3 mulheres que se formaram junto com os 36 homens da turma. Fiz vestibular neste ano de conclusão de curso e não fui aprovada. Precisava seguir em frente, o que me levou ao estado de Santa Catarina, cidade de Videira, cidade pequena que era ligada financeiramente à Indústria Perdigão, a maior arrecadação dos impostos, a maioria dos empregos da cidade e a venda e manutenção de seus produtos, tudo girava em torno dela. Concorri a uma vaga no laboratório de micropatologia de grãos, mas fui desclassificada por não estar mais vinculada ao CASM. A vaga era para estágio e não para emprego efetivo.

Após muitas entrevistas de emprego, consegui uma vaga de instrutora teórica no centro de formação de condutores, na disciplina de meio ambiente que a nova legislação exigia um curso teórico preparatório para os novos condutores na aquisição da carteira de motorista. Um ano de tentativas para me manter na cidade, e o que consegui foi pagar minha carteira de motorista, passar no curso de direito no vestibular na Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC e perceber, que por mais que me esforçasse, apesar de trabalhar em dois lugares, escritório despachante e na autoescola, ainda não era o suficiente para pagar os meus estudos

---

<sup>37</sup> Acentuo a palavra porque remete às questões que hoje se discute de meritocracia. O que em minha vida nada teve de romântico. O mérito de passar na instituição federal decorreu de muitos estudos tentando preencher as lacunas do meu processo educacional e muito esforço para superar a dificuldade financeira que sempre acompanhou o meu processo de estudo limitado pelo não acesso à cultura, aos bons livros e ao patrimônio cultural.

e me manter na cidade. O sentimento de estar parada no tempo passou a me incomodar. Não estava caminhando para conseguir algo melhor e a minha sementinha do estudo estava pronta para emergir. Parei tudo e voltei para Santa Maria, para a caminhada de retorno à UFSM.

Com 21 anos ingresso no curso da Pedagogia, em plena década dos anos 2000, com a expectativa de compreender profundamente o que é a pedagogia. No primeiro semestre, me deparei com as disciplinas de morfofisiologia dos sistemas, biologia da educação, psicologia, sociologia e metodologia científica, esta última ministrada por um professor chileno que pouco falava português. Me perguntei, e então, o que estas disciplinas teriam a ver com crianças, o que teriam a ver comigo e meu interesse em ser professora de crianças?

Passei momentos de dúvida sobre a minha escolha profissional. Enquanto estava só com as disciplinas no plano teórico, minha dúvida em relação à minha opção profissional crescia. Mas, quando o Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo<sup>38</sup> abriu vaga para estágio e fui selecionada, ascendia uma pequena chama de encantamento com a Educação Infantil. Neste percurso da formação acadêmica me encontrava no terceiro semestre do curso e trabalhava na secretaria escolar do CTISM como bolsista<sup>39</sup> do projeto/atividade Eficientização Administrativa. Curioso como a educação técnica esteve presente em minha vida, mesmo que minha escolha tenha sido pedagogia. Momentos de grandes aprendizagens pois transitava em dois níveis de educação: a técnica e a acadêmica em Educação Infantil.

Neste momento, o leitor pode estar se perguntando onde quero chegar? O que pretendo destacar é um percurso singular, é narrar minha trajetória, os caminhos que me conduziram até o mestrado, o que me constituiu docente de crianças pequenas. Neste caminho encontrei muitas mãos que me convidaram a refletir, a fazer, a interrogar e constituir uma docência, ser uma professora de crianças. Neste processo de escrita, vou compreendendo que meu percurso formativo coincide com a história da Educação Infantil pós-LDB de 1996. Cada espaço que habitei no período da minha formação docente no curso superior de Pedagogia Magistério das Matérias Pedagógicas e Pré-escolar contribuíram para pensar minha inserção na educação: o Centro de Educação, o Colégio Técnico Industrial e o Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo.

---

<sup>38</sup> No decorrer do texto darei maior atenção a esse espaço de aprendizagens em minha formação docente.

<sup>39</sup> Bolsa de assistência ao estudante via Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis- PRAE da UFSM.

No **Centro de Educação** realizei a maioria das disciplinas do curso que estava em regência sob a portaria ministerial nº 481/88 – MEC de 12 de setembro de 1988, o Curso de Pedagogia com seu currículo e suas habilitações: Magistério para a pré-escola e matérias pedagógicas do 2º grau e Magistério para as séries iniciais do 1º grau e matérias pedagógicas do 2º grau. No processo de minha formação, muitas mudanças estavam acontecendo e uma das mais significativas foi a mudança de currículo que implicava nas dúvidas do que seriam as ementas e reordenamento das disciplinas.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, a educação das crianças de 0 a 6 anos não estava presente; na LDB de 1971, temos, no contexto da educação compensatória, a chegada da educação pré-escolar; e em 1996, na nova Lei, vamos encontrar a formulação da Educação Infantil como uma etapa específica da Educação Básica, organizada como um bloco único, fortalecido pela exigência do exercício de uma docência (BRASIL, 1996). Porém, somente dez anos depois, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia (DCNP), é que a Educação Infantil foi incluída nos projetos dos cursos dessa licenciatura (VARGAS, GOBBATO E BARBOSA 2018, p.2-3)

Em 2004 a UFSM, mais especificamente o Centro de Educação, implantava a nova matriz curricular para o Curso de Pedagogia na modalidade diurna, passando a denominar-se: “Curso de Pedagogia – licenciatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental” e “Curso de Pedagogia – licenciatura na Educação Infantil”. Na efervescência dos acontecimentos, a formação no curso de Pedagogia se encaminhava para a conclusão. Estava cursando as disciplinas de didáticas, metodologias do ensino do 1º grau, orientação educacional e ocupacional, educação psicomotora e literatura infantil. Acompanhei as discussões de como se procederia ao fechamento do curso “velho”, no caso o meu, e toda a movimentação para que os acadêmicos do currículo anterior que estivessem com disciplinas atrasadas realizassem o mais breve possível para não ocorrer duas versões do curso em concomitância. Em virtude do novo currículo, encontramos dificuldades em conseguir orientadores de estágio, sobrecarregando duas professoras que se colocaram à disposição para nos orientar. Uma do curso da educação pré-escolar e outra dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em 2016, com a resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, foi estabelecida a extinção das habilitações nos cursos de pedagogia no país e reformulados os currículos vigentes. Com a previsão de formatura no mês de dezembro de 2005, prestei vestibular para o curso Pedagogia habilitação EJA. Passei

e, em março do mesmo ano, comecei a cursar e isto me possibilitou continuar com a bolsa administrativa no CTISM, pois o quesito desta bolsa é estar vinculado a UFSM através da matrícula em algum curso. Em seguida, em maio, a resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, extingue as habilitações específicas, e a pedagogia passa a ser Curso de Licenciatura em Pedagogia. Ao passo dessa nova mudança no curso de Pedagogia, não fazia mais sentido ficar no curso de Pedagogia habilitação EJA porque o curso estava na metade do primeiro semestre, e foi reformulado para se adequar à nova resolução. Todos passaram para o novo currículo e assim se formariam na nova terminologia, Licenciatura em Pedagogia, o que não traria muitas mudanças para meu currículo.

Para continuar com vínculo e manter a bolsa no Colégio Industrial, fiz duas disciplinas<sup>40</sup> no Mestrado em Integração Latino-Americana – MILA<sup>41</sup>, e essa corrida por matrícula era na ânsia de estarmos na academia, no meio acadêmico e ter remuneração, enquanto não passássemos em um concurso.

O **Colégio Técnico Industrial**, foi o local de trabalho em grande parte do período da minha graduação. Aprendi que estagiário tem multitarefas. Particpei de vários setores nesta escola, fui bolsista do Departamento Pedagógico e este espaço oportunizou organizar materiais impressos dos professores, aplicar provas, atender alunos. A bolsa no setor dos registros escolares contribuiu com a aprendizagem da organização de documentos, da manutenção dos registros atualizados, a expedição de documentos, históricos, atestados dos diversos cursos que a escola ofertava, do registro em ata das reuniões e decisões do corpo docente e administrativo e do atendimento às demais demandas da comunidade escolar. Neste espaço me mostrei disponível para aprender, estava contente com minhas atividades e muitas das tentativas de trabalho foram voltadas para o ensino técnico. Agora, nesta retrospectiva de vida, percebo que muito de minha insistência na educação técnica tem a ver com a vivência no ensino médio profissionalizante. O CTISM, além das aprendizagens dos setores que mencionei, proporcionou meu primeiro contrato de trabalho exercendo a profissão de Pedagoga.

Como minha trajetória profissional se deu na travessia histórica entre Educação Infantil e Educação Técnica Profissional, detive meus esforços na educação técnica. Os frutos desses esforços foram os convites que surgiram após

---

<sup>40</sup> Metodologia I e Trabalho e Integração.

<sup>41</sup> Atualmente está sem atividade. Último processo seletivo foi em 2007 para turma de 2008.

muita insistência em permanecer naquela escola. Fazer parte da comissão organizadora do PROEJA<sup>42</sup>, no colégio CTISM, foi um desses convites e depois a especialização do PROEJA e finalmente a Coordenação Pedagógica do Projeto Escola de Fábrica<sup>43</sup>. Neste mesmo ano terminei a especialização em Gestão Escolar pela Universidade Castelo Branco.

O envolvimento com a organização dos cursos do PROEJA me oportunizou participar da formação de professores através do curso de especialização em PROEJA que a UFRGS, em parceria com CTISM, promoveu para os profissionais que desejassem atuar com a Educação de Jovens e Adultos em cursos profissionalizantes. Naquele momento a informação que circulava é que os municípios abririam vagas para a EJA profissional e os professores que atuassem neste segmento da educação deveriam estar qualificados. Comecei a ver nestas políticas públicas a oportunidade de ampliar meu currículo, pois cada criação de novas formas de ampliar o atendimento através de novos cursos exigia a formação de professores.

O programa escola de fábrica, outra política pública, proporcionou tanto a minha primeira viagem de avião quanto a oportunidade de conhecer Brasília. Na época ocupava o cargo de coordenadora pedagógica do projeto e tínhamos uma reunião com o coordenador Geral do Projeto no Ministério da Educação. Fomos no intuito de solicitar mais recursos para a continuidade dos cursos técnicos do Projeto, visto que estávamos em fase de encerramento do curso, desejávamos abrir novos cursos para atender nossa demanda local<sup>44</sup> da indústria.

A proposta do curso consistia em duas frentes de atendimento aos jovens dadas pela formação profissional e o comprometimento das empresas locais acolherem a realização de estágio e a possibilidade de emprego efetivo. As empresas, através de incentivos fiscais, forneciam a alimentação e transporte e no final do curso os alunos nelas realizavam seus estágios. Assim, os cursos de Formação profissional básica de curta duração direcionava para a demanda das empresas parceiras.

---

<sup>42</sup> Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos Formação Inicial e Continuada / Ensino Fundamental Básica na Modalidade.

<sup>43</sup> A Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, que cria o Projeto Escola de Fábrica, executado pelo Ministério da Educação, tem a finalidade de ampliar as possibilidades de formação profissional básica, favorecendo o ingresso de estudantes de baixa renda no mercado de trabalho.

<sup>44</sup> Entende-se por local o Estado do Rio Grande do Sul, pois este projeto abrangia a quarta colônia (Agudo, Dona Francisca, Faxinal do Soturno, Ivorá, Nova Palma, Pinhal Grande, Restinga Seca, São João do Polêsine e Silveira Martins), Santa Maria, São Sepé, São Pedro do Sul, Cruz Alta e Palmeira das Missões.

Em fase de finalização dos cursos e com o vislumbre aparentemente positivo de aproximar os jovens ao mercado de trabalho, eu e o coordenador geral do curso, acreditávamos que era possível ampliar a quantidade de vagas para os jovens nos cursos e conseqüentemente mais oportunidades de terem uma profissão. Porém, nossa solicitação de ampliação de vagas não foi atendida visto que o Projeto era uma política pública que estava em reformulação e mais tarde daria origem a outra política pública, o PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (2011). A vivência atuante e vivida no ensino técnico me encaminhou para os concursos nos Institutos Federais. Concorri a uma vaga para o cargo de técnico em assuntos educacionais, no desejo de continuar nos colégios técnicos e atuando na educação técnica. Não apostei todas as fichas neste caminho. Busquei também na Educação Infantil a oportunidade de emprego. Fiz concurso nas prefeituras dos municípios vizinhos, inclusive em Santa Cruz do Sul.

Passei no concurso para professora de Educação Infantil em Santa Cruz do Sul, mas em função das mudanças curriculares que atravessei durante a formação e meu diploma ter especificidades de atuação, foi necessário consultar o setor dos recursos humanos da prefeitura municipal para verificação de titulação, se estava de acordo com o edital e assim validar a posse no cargo. Em junho de 2009 fui nomeada professora de Educação Infantil – sede – no município de Santa Cruz do Sul e assim concluo minha circulação na Educação Técnica e assumo definitivamente a Educação Infantil como foco de trabalho profissional, de estudos e de pesquisa.

A primeira turma que exerci regência foi com crianças de 3 e 4 anos em uma EMEI localizada na periferia do Município. Este momento foi difícil, uma realidade sofrida das crianças, pois faltava comida, roupas, carinho, educação e, para mim, faltava experiência. Como ajudar, ou melhor, como exercer a docência onde faltava tudo! Fiz minhas reflexões e decidi estudar, experienciar, doar, construir o planejamento com eles. Naquele ano me afirmei. Sim, sou uma professora de crianças!

Uma parte importante do meu ser docente foi constituída no **Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo (UFSM)**. A experiência de participar de uma escola que pertence à universidade contribuiu para a constituição de uma visão de Educação Infantil mais voltada para a totalidade da criança, mais humana, com a escuta atenta e o planejamento participativo. Junto ao fazer pedagógico diário na Educação Infantil estava aliado a reflexão da prática docente.

Compartilhei desse espaço de trabalho por um ano e meio com uma turma de pré-escola de 4 e 5 anos e seis meses na sala de multiatividades na função de recreacionista. Na sala estávamos em dupla, duas estagiárias do curso da Pedagogia. No primeiro semestre a regente da turma realizava o estágio e a outra ficava na função de auxiliar de sala, no segundo semestre trocava as funções. Atendendo ao estágio curricular obrigatório, no primeiro semestre minha colega iniciou seu estágio com a proposta de conhecer melhor as crianças e suas origens, um trabalho de etnias muito cuidadoso e elaborado com as crianças e as famílias. Foi um projeto relevante pois envolveu pesquisa com as famílias e crianças sobre sua árvore genealógica, suas ancestralidades e a origem dos nomes das crianças. Informações importantes para desenvolver o projeto das Etnias.

A escola atendia a demanda dos filhos de funcionários da Universidade Federal de Santa Maria. Este era o propósito da escola existir no campus da Universidade e a turma que trabalhei era composta por crianças em que os pais exerciam diferentes funções na Universidade, enfermeiros, veterinários, vigilante, técnico administrativo, pedagogas, professores da Universidade.

Nesta pesquisa apareceram várias etnias: Alemã, Italiana, Espanhola, Portuguesa, Africana, Indígena e Russa. Um grupo diversificado no qual cada família trazia suas contribuições étnicas e enriquecia e ampliava o projeto com as possibilidades de apresentar as origens e os costumes de cada etnia.

O projeto encantou as crianças pois trazia algo de sua família como objetos da cultura, roupas típicas, alimentos, fotos de seus antepassados no país apresentado, dança capoeira e os chás medicinais. Aprendizagens e vivências riquíssimas nas quais não só as crianças foram apresentadas a essas culturas, mas nós também aprendíamos algo novo a cada apresentação. Algumas memórias marcam mais do que outras, uma delas foi a apresentação das *matrioskas*<sup>45</sup> que uma criança trouxe e que foi presente de casamento de sua mãe. Até então não sabíamos o que significava *matrioska* e ao pesquisar descobrimos que é o símbolo da maternidade, fertilidade, amor e amizade na Rússia e é oferecida de presente as pessoas muito queridas ou em um evento importante como o casamento.

---

<sup>45</sup> Também conhecida como “boneca russa”, a *matrioska* é caracterizada por reunir uma série de bonecas de tamanhos variados que são colocadas uma dentro das outras. De acordo com a cultura russa, as *matrioskas* simbolizam a ideia de maternidade, fertilidade, amor e amizade

Outro momento marcante deste projeto foi a apresentação de capoeira<sup>46</sup> que o menino apresentou junto com sua mãe, funcionária da escola. Ambos realizaram uma oficina para ensinar os colegas a jogar capoeira, cantar e tocar berimbau. O menino trouxe na dança de capoeira o orgulho em apresentar algo que seu pai ensinou e que por sua vez aprendeu com seu avô de descendência africana.

Nesta escola<sup>47</sup>, o estagiário realizava o planejamento e apresentava para a diretora que avaliava o alinhamento entre teoria e prática. Outro fator importante foi os pais serem muito atuantes na escola. Assim como a diversidade de materiais pedagógicos disponíveis para a convivência entre adultos e crianças, uma sala ampla, pracinha<sup>48</sup>, sala de computadores, sala de multiatividades em um espaço interativo, com jogo, fantasias, livros, mini cozinha, mini mercado e um escorregador grande com labirinto, mesinhas para fazer trabalhos de pintura e desenho. Um espaço riquíssimo para promover aprendizagens. Contávamos também com todo o campus como extensão da escola. Podíamos fazer piqueniques, coleta de materiais, visita em outros prédios no campus ou um simples passeio demorado e desprezioso. A equipe multidisciplinar que atendia a escola constituída de professora de educação física, professora de informática, fonoaudióloga e auxiliar de enfermagem, junto com as estagiárias das salas desenvolviam um trabalho integrado na escola, alinhando educação e saúde.

No segundo semestre realizei meu estágio com o projeto estudo das ciências. Fiz uma comparação do crescimento do feijão e o crescimento das crianças, resgatando a linha do tempo delas e marcando o crescimento do feijão durante a semana, assim como as plantas crescem eles também estavam crescendo. Na sua linha do tempo com a indicação de crescimento humano, bebê, criança pequena, mais voltada para as experiências de crescimento de movimentos de vida.

No seguinte ano trabalhei na sala de multiatividades onde participei do projeto integrado com as turmas que o núcleo atendia. Cada turma, desde o berçário até a

---

<sup>46</sup> A capoeira é uma expressão cultural brasileira que compreende os elementos: arte-marcial, esporte, cultura popular, dança e música.

<sup>47</sup> A dissertação de mestrado de Vânia Maria Almeida da Silva (2012), ex-diretora do Ipê Amarelo, caracterizou os períodos da trajetória de existência do Ipê Amarelo e nesta classificação acompanhei a fase intermediária, o marco da passagem da gestão do NEIIA da visão assistencialista pois estava ligada a Pró-reitoria de Recursos Humanos para a visão educativa quando passou a fazer parte da estrutura do centro de educação.

<sup>48</sup> Neste ano (2002) fizeram a revitalização da pracinha, da sala de multiatividade e do pátio interno

pré-escola, tinha o seu próprio projeto de pesquisa e no dia de atendimento era dado continuidade aos projetos.

A integração com esses projetos, cada sala um projeto diferente, um planejamento diferente, oportunizou a experiência de planejar para melhor improvisar. Cada atividade pensada para atender a turma era passível de ser repensada pois algumas vezes não estava de acordo com o interesse das crianças daquela idade e forçava a refletir sobre minha prática docente e a pesquisar mais sobre as multi-idades.

Quando comecei o trabalho na sala de multiatividade foi um pouco frustrante porque não seria mais a professora referência de uma sala. A sala de multiatividade implicava trabalhar com todas as crianças da escola, um planejamento diferente a cada dia e para idades diferentes. A grande preocupação era o que fazer com os bebês, uma turma que na minha visão de professora aprendiz, parecia não ter nada para fazer, somente esperar crescer, “adquirir” fala e “conseguir” caminhar para assim poder exercer a docência com eles.

Com o dia a dia na sala de multiatividades, planejamento e realização das atividades com as turmas, fui compreendendo ou assumindo o entendimento da importância do que realizava com eles. Minhas ações foram tomando forma de amor ou ética de comprometimento com minha docência. Compreendi o valor que esse espaço representava para a escola e principalmente para as crianças, uma espera ansiosa, nos encontros dos corredores aquelas vozes perguntando *profe* o que vamos fazer esta semana na multi? O que me enchia de satisfação, o que fazia tinha relevância e nossos encontros eram muito aguardados. O espaço que compartilhávamos fazia a diferença nas vivências das crianças na escola.

Os profissionais que pertenciam ao Ipê Amarelo trabalhavam com integração. A nutricionista, responsável pelo cardápio da escola, auxiliava em projetos de alimentação saudável, realizava com as crianças algumas receitas e sempre nos orientava como conduzir a relação do alimentar-se com prazer, não forçando a criança a comer, mas convidando a experimentar os novos alimentos. A fonoaudióloga (vice-diretora) atendia na escola uma vez por semana, realizava o atendimento e acompanhava os casos identificados de dificuldade de fala. A auxiliar de enfermagem<sup>49</sup> trabalhava junto ao berçário, tinha em sua responsabilidade receber, dosar e aplicar

---

<sup>49</sup> Historicamente a educação infantil, principalmente os berçários e turmas de crianças pequenas, vincula a creche com a atenção à higiene e saúde, estando este espaço ocupado também por

os medicamentos de todas as crianças da escola e de realizar os atendimentos dos primeiros socorros.

O núcleo educação Infantil Ipê Amarelo tem uma história de muitas lutas. As que mais acompanhei foram aquelas relacionadas à questão do financiamento e da manutenção da escola. Essa história foi tema central da dissertação de mestrado de Vânia Maria da Silva Almeida, diretora da creche no período em que eu estava estagiando na escola.

Quanto à orientação de estágio curricular obrigatório, como estávamos em muitas estagiárias no semestre, a dinâmica das orientações se dava com a marcação de horário e frequência do encontro a cada 15 dias. O que esbarrava nas dúvidas do dia a dia. Muitas conversas com a diretora auxiliavam no entendimento da caminhada do estágio, no meu ser docente em construção e a relação da Educação Infantil com o tempo presente.

O planejamento e a reflexão dos planos deveriam estar apoiados nas leituras e autores estudados no curso. Para atender este exercício de reflexão, foi necessário muita disciplina. Todos os dias fazia as anotações relevantes que serviriam de subsídios para uma reflexão mais detalhada e fundamentada. Apresentando a mim o compromisso e a responsabilidade de pensar sobre a prática docente, de olhar para a criança, acompanhar o seu desenvolvimento, seus progressos e ao mesmo tempo identificar o que pode ser realizado de forma diferente ou o que podemos explorar levando em conta os interesses das crianças.

Os ambientes eram espaçosos, salas grandes e com muitas oportunidades das crianças brincarem. O brincar não exigia das crianças estarem todas juntas, poderiam ser divididas por temas de interesse, por afinidades, por escolha da profissional. A escola tinha muito forte a visão que era possível um espaço interativo, que contemplasse os diferentes interesses das crianças e assim possibilitando a escolha do que gostaria de fazer.

No momento do sono, a criança podia escolher se queria dormir ou desenhar, fazer outra atividade desde de que fosse de forma silenciosa para respeitar os colegas que queriam descansar. Os combinados eram nossa forma de manter uma rotina e ao mesmo tempo apresentar regras que precisávamos cumprir como ensinamento do que vivemos na sociedade, no mundo comum.

Os combinados precisam ser repetidos pois as crianças exigem ser lembradas várias vezes, para que se torne uma rotina. Um dos combinados de minha turma foi que não precisávamos andar em fila, mas a orientação é que andassem devagar para não esbarrar no colega e prestando atenção no caminho. As crianças pequenas não andam em fila nas ruas, não é o normal do dia a dia, não é confortável e nem prático andar um atrás do outro olhando a nuca do colega ou ter um primeiro e um último lugar na fila para um passeio de deleito. Qual a função da fila a não ser dificultar a caminhada e a contemplação do caminho?

A alimentação era realizada no refeitório, as mesas acomodavam quatro ou cinco lugares e as refeições eram servidas pelos adultos, mas respeitava-se as preferências de alimentos. Os alimentos rejeitados sempre eram oferecidos novamente. As saladas eram dispostas nas mesas para que pudessem escolher e se servirem à vontade.

A nutricionista trazia para as reuniões pedagógicas a importância de uma boa alimentação e da aquisição de bons hábitos alimentares pela descoberta dos novos sabores. Questões valiosas para considerar na Educação Infantil. Da mesma forma, a fonoaudióloga contribuiu com minha passagem pelo Ipê Amarelo com a questão de prestar atenção na fala espontânea das crianças, estar mais atenta o que e como elas estão falando. Algumas atividades eram sugeridas por ela, como trabalhar com trava língua, cantar, fazer teatro ou simplesmente ouvi-las.

Minha formação acadêmica, no período de estágio curricular, e o Ipê Amarelo aconteceram junto com minha decisão de seguir na educação tecnológica. Cumprir prazos e requisitos para a conclusão do curso de graduação, era assim que via a Educação Infantil na minha caminhada e assim realizava as tarefas. A reflexão desse período só foi possível depois quando precisei recorrer a essas memórias para organizar minha ação pedagógica na rede municipal de Santa Cruz do Sul.

Enquanto estava focada em terminar a graduação, e a educação de jovens me encantava, não percebia a Educação Infantil como início de estar com outros, não pensava nos começos dos que chegam na escola e nem mesmo refletia sobre as experiências que eles traziam diariamente no momento de roda, como um passeio no shopping, um jantar em restaurante, uma viagem de fim de semana. As condições de convivência deles e de suas famílias, desde um padrão social cultural mais privilegiado, eram muito distintas das que encontrei em meus começos na Educação Infantil no município de Santa Cruz do Sul.

O Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo trouxe grandes contribuições no meu ser docente, como já mencionei. O planejamento e escrita das reflexões levou à prática da escrita das observações do dia a dia na sala, uma exigência do estágio que acompanha minha prática docente. Anotações que auxiliam a acompanhar a caminhada da turma, as evoluções individuais e a nortear os planejamentos. Situações importantes que ocorrem na escola dessa convivência com a turma e como esse encontro se manifestou. O registro é a certeza que passamos por lá, que vivemos algumas coisas juntos e dessas convivências, aprendizagens foram emergindo.

A formação docente da Universidade estava mais voltada para as pesquisas e quando cheguei ao Ipê Amarelo, além de não estar habituada a trabalhar com crianças, minhas experiências anteriores, a educação técnica, área administrativa escolar e uma proximidade mais com adolescentes pesou bastante no integrar-se à escola e suas propostas de educação infantil.

Apresentar o mundo e o que o mundo traz como questões familiares, separação dos pais, morte de alguém querido, nascimento de irmãos, acontecimentos que repercutem na mídia e as crianças sentem a necessidade de conversar sobre estes fatos, enfim o mundo comum, o mundo vivido. As perguntas mudaram em relação às crianças. Crianças sempre foram crianças, mas hoje temos um modo de ver as crianças diferente, as reflexões e as perguntas mudaram.

O Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo permitiu iniciar a ação de trabalhar em equipe e compreender a relevância pedagógica do momento de estudar para compartilhar nossas preocupações como docentes. Muitas vezes errei por não saber fazer, por não ter a sensibilidade que a educação infantil exige, que a educação requer, mas aquele momento não poderia dar o que não tinha, não sabia o que sei hoje, mas sou grata às turmas e aos colegas com os quais convivi e que me proporcionaram minha primeira experiência na Educação Infantil.

Como mencionei a educação é uma luta política, e a relação do Núcleo Educação Infantil Ipê Amarelo com a universidade atravessava impasses financeiros de quem deveria assumir esta obrigação. No mesmo período ocorria a mudança de currículo do curso da pedagogia. Minha habilitação era voltada para a educação pré-escolar tendo como objetivo preparar a criança de 4 e 5 anos para a leitura e a escrita. Formação mais centrada na alfabetização e o Ipê Amarelo trazia uma leveza nesse processo, o que me deixava mais à vontade e mais segura para trabalhar com eles.

As famílias quando ingressavam com seus filhos na escola estavam cientes da metodologia adotada, sabiam que era o momento da criança brincar, de aprender coisas interessantes na escola. Confiavam que iríamos apresentar as letras mas também sabiam que não era o foco do nosso objetivo na educação infantil. Objetivo que priorizava as aprendizagens do cotidiano como atar um tênis, fazer as trocas de roupas, segurar um prato, cantar, correr, desenhar, apresentar teatro, a conversar. O interesse era apresentar o mundo para eles. Hoje posso dizer que estávamos apresentando o mundo. Não tinha esse entendimento quando estava no estágio.

O estágio curricular obrigatório<sup>50</sup>, foi uma experiência em que os conteúdos vistos ao longo do curso foram aplicados na prática e pude observar e executar rotinas que fazem parte da atuação do professor de educação infantil. Estava em alta a prática de trabalhar com projetos e assim também trabalhei com projeto e minha experiência se fez na prática, assim se deu um trecho do processo de formação docente, pela vivência no NEIA e o acompanhamento da orientadora de estágio do curso de Pedagogia.

O relatório final da prática docente foi a escrita do caminho, com autores embasando tudo que escolhi trabalhar com as crianças. O eu docente dirigindo um trabalho, e não uma docência ouvinte fazendo o caminho com as crianças. Para uma docência leve, mais eficiente, hoje consigo ver a responsabilidade que é uma docência pautada pela escuta atenta às curiosidades das crianças.

A graduação como local de pesquisa e o meio acadêmico me levou a conduzir o trabalho voltado a um querer crianças cientistas, pesquisadoras, exploradoras, palavras que expressam o que movia meus planejamentos. Meu ser docente se constituiu no dia a dia da escola e o Ipê Amarelo foi minha primeira morada, meus primeiros passos na Educação Infantil, a pedra fundante, o marco inicial da minha caminhada de professora de crianças pequenas. Apesar de desconsiderar na graduação a educação infantil e não prestar atenção no caminho que estava percorrendo, ainda assim as vivências e o percurso permaneceram em mim,

---

<sup>50</sup> Fazendo uma ligação com meu estágio e as palavras de Vargas, Gobbato e Barbosa (2018, p.10) “o sentimento de insegurança e descrença nas crianças e em suas potencialidades, além de ter implícito que o professor precisa ver os resultados de suas intervenções educativas, para que a sua prática seja reconhecida como válida – isto é, a ênfase estaria no produto final” assim também era o meu pensamento.

contribuíram na minha formação docente e no reconhecimento, hoje, de minha constituição como professora de educação infantil.

### **3.1 Tecendo a pesquisa e a formação docente em ato na creche**

Desde a minha inserção no grupo de pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem, em 2016, venho compreendendo que toda investigação é sustentada em estudos e concepções que demandam percursos no tempo e na história tanto de quem pesquisa como do tema investigado. A pluralidade do mundo (ARENDR, 2017) e o modo como a compreendemos surge nessa teia de processos sempre produzidos por nossa história.

Meus começos na docência, meus percursos e modos de ir constituindo os encontros cotidianos com crianças pequenas contribuem para a compreensão da experiência da docência com bebês na EMEI Aliança. Essa particularidade – e a familiaridade com a escola – amplia e aprofunda o meu interesse em estudar e refletir a alteridade do encontro entre bebês e adultos no cotidiano dessa EMEI para interrogar o encontro educativo com a alteridade do outro desde uma ética da alteridade na qual o cuidado deixa de ser uma ideia ou conceito para se constituir como possibilidade efetiva de encontro. O que busco é perseguir essa interrogação como horizonte, como norte que orienta o percurso da pesquisa, na qual as reflexões por ela desencadeadas façam sentido para os estudos que venho realizando. Como afirma a pesquisadora Maria Aparecida Bicudo (2005), pesquisar implica

ter uma interrogação e andar em torno dela, em todos os sentidos, sempre buscando suas múltiplas dimensões e andar outra vez e outra ainda, buscando mais sentido, mais dimensões, e outra vez mais. A interrogação mantém-se viva, pois a compreensão do que se interroga nunca se esgota (BICUDO, 2005, p. 8).

A autora afirma a importância de manter a interrogação, de perseguir uma questão tendo em vista que não é tão relevante o problema quanto a ação de permanecer interrogando, pois as perguntas “solicitam que se busquem os sentidos de interrogação e de problema, procurando-se visualizar os desdobramentos possíveis que os significados atribuídos a essas denominações trazem para a postura investigativa” (BICUDO, 2005, p. 8).

Nessa intenção, com a preocupação com os modos como começamos uma

docência com crianças, propus a promoção de encontros em torno dos começos da docência com bebês na EMEI Aliança. Conforme sublinham Vargas, Gobbato e Barbosa (2018),

Os primeiros anos de docência envolvem acompanhamento, porque são um momento particularmente sensível na formação de professores, nos quais eles se integram com a escola e deixam de ser alunos para serem professores, conforme acrescenta Nóvoa (2014), o que consideramos necessário também no período dos estágios curriculares. (VARGAS, GOBBATO E BARBOSA, 2018, p.09).

As palavras das autoras me conduziram a pensar outra versão para deixar de ser aluna para ser professora e, ao pensar em formação docente, refletir sobre o percurso individual e coletivo da escola na qual estou inserida. Para tanto, em minha intenção de pesquisa, projetei a realização de cinco encontros com minhas colegas professoras para refletirmos sobre a docência em ato e refazer (rememorar) os caminhos que as profissionais trilharam, embasando a reflexão com os autores escolhidos para a interrogação e reflexão acerca da ética da docência com os bebês. Como não podemos prever o imprevisível, que são os encontros e o cotidiano da escola, foi realizado um único encontro.

O convite a essa reflexão veio do desejo de compreender o caminho percorrido por este grupo específico de profissionais que estou convivendo e ao estar em vivência com este processo de reflexão, estudo e pesquisa busco compreender a mim mesma neste espaço docente. Essa busca é atravessada pela interrogação da ética que envolve o estar com crianças bem pequenas, os bebês e o compromisso com a ética cotidiana, que envolve todas as ações no dia a dia desses bebês em nossa Instituição.

Gaston Pineau<sup>51</sup> considera as histórias de vida como um método de investigação-ação, que procura estimular a autoformação, na medida em que o esforço pessoal de explicação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva. A biografia é, simultaneamente, um meio de investigação e um instrumento pedagógico: é essa dupla função que justifica a sua utilização no domínio da ciência da educação e da formação (NÓVOA e FINGER, 2014, p.154).

---

<sup>51</sup> Nóvoa e Finger (2014) trazem em seu texto este autor por afirmar que as histórias de vidas, o impacto da autobiografia está intimamente ligado ao seu paradoxo epistemológico “fundamenta a união do mais pessoal como mais universal”.

A partir dessa compreensão, como me referi anteriormente, havia proposto cinco encontros para uma roda de conversa, no desejo de ser um momento de reflexão coletiva que apresentaria em cada encontro uma proposta diferente. Essa roda, que denominei de “Tricotando ideias e histórias”, foi pensada para favorecer que os encontros ocorressem na escola e, assim, todas pudessem participar. Em cada encontro faríamos a reflexão de nossos percursos, o tricô da docência, tricotando os conceitos, autores e experiências significativas do cotidiano com os bebês. Os encontros tinham como proposta a confecção de uma carta “O que me fez ou faz ser professora<sup>52</sup> de criança pequena (bebê)?” e após cada integrante lia a carta da outra, para perceber o caminho da outra como docente, no segundo encontro havia planejado a leitura dos excertos de Hannah Arendt com os conceitos natalidade e *amor mundi* relacionados à docência com bebês, em especial a linguagem das mãos humanas e o compromisso com o outro. A docência como o compromisso com o outro.

Esses encontros não se realizaram conforme planejado já que permaneceram limitados as conversas nos intervalos das atividades e no cotidiano da escola. Este momento pensado e idealizado para que ocorressem as reflexões direcionando minhas questões de pesquisa não encontrou espaço adequado na escola. Sempre havia algo mais urgente e relevante para resolver. Não foi possível parar e refletir como havia planejado, pois as adversidades oriundas da pandemia e as demandas que surgiram a partir dela, não favoreceram encontros que permitissem parar e constituir este tempo de estudo coletivo.

As impossibilidades que cercaram os encontros não impediram a ação de refletir a dificuldade e a tensão que é organizar um tempo na escola de educação infantil para nos determos e abordar entre nós a docência que exercemos. Há uma compreensão tácita sobre a absoluta prioridade da “prática”. Cada tentativa frustrada de nos encontrarmos, para juntas pensarmos nossa ação docente com as crianças, intensificou meu interesse em aprofundar leituras e estudos, em provocar conversas e rápidos diálogos entre uma “atividade” e outra.

Essa insistência silenciosa promoveu uma escuta reflexiva da experiência da docência na EMEI Aliança. Cada momento cotidiano com as colegas e os bebês tornou-se um momento de atenção e de interrogação. A escrita passou a ser minha

---

<sup>52</sup> Refiro-me ao feminino pois temos somente mulheres docentes na escola.

interlocutora. Me detive nas palavras chaves BEBÊ, COMEÇOS, PERCURSOS, DOCÊNCIA E REFLEXÃO para buscar a compreensão de nossos próprios caminhos no percurso. O que nos aproximou como docentes de bebês, como efetuamos o sentido desses conceitos no cotidiano e principalmente na ética do cotidiano com os bebês neste espaço educativo que compartilhamos.

### **3.2 Tecendo conceitos e entrelaçando significados**

Alguns termos e conceitos foram importantes para orientar e realizar a escuta reflexiva à docência com bebês na EMEI Aliança. Início destacando o termo ato – do latim *actum*, fato realizado. Conforme consta no dicionário de filosofia (JAPIASSU e MARCONDES, 2001), ato é todo exercício voluntário de poder material, ou espiritual, por parte do humano. Um ser em ato é um ser plenamente realizado, por oposição a um ser em potência de devir ou em potencialidade (Aristóteles).

Na linguagem filosófica, ato se distingue da ação, pois ação designa um processo que pode comportar vários atos. “Passar ao ato” é fazer algo preciso. “Passar à ação” é empreender algo mais amplo. Por sua vez, ato e ação se opõem a pensamento ou palavra: pensar e falar não podem ter efeito sobre a matéria, ao passo que agir tem um efeito. Claro que nas relações entre humanos, pensar e falar são modos de agir. Finalmente, ato se opõe à potência já que o ato designa aquilo que existe efetivamente e a potência designa aquilo que pode ser ou que deve ser.

Outra ideia ou termos são docência e formação. Na visão de Tardif (2012), a reflexão dos saberes docentes na formação precisam estar articulados com as questões da prática e com a aproximação das realidades cotidianas do ofício de professor. Pela inserção na escola o futuro professor precisa analisar as situações e reações dos alunos, bem como a sua. Condições reais de aprendizagem que ocorrem na escola e em ato. “todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação” (TARDIF, 2012, p.35)

Por outro lado, para Gatti (2014) a docência e a formação de professores exige ser analisada pela pesquisa no cenário macro da educação, visto que a maioria das pesquisas são realizadas em pequenas proporções. A autora conduz uma linha de raciocínio na qual a educação infantil, principalmente a docência com bebês, está fora do currículo da pedagogia e, quando contemplada, é apenas nos aspectos histórico e cognitivo e não pedagógico. Aponta para uma possível causa da formação docente

estar mais generalista e deficitária, as instituições de Ensino Superior com os cursos e currículos de formação de professores cada vez mais enxutos e de curta duração. Enfatiza que os cursos de pedagogia acabam fazendo escolhas para seus currículos e sempre uma área é mais contemplada do que outra.

Na perspectiva de Antônio Nóvoa (2014) o caminho da formação docente passa pelo acompanhamento dos primeiros anos de docência por ser um momento sensível na formação de professores, nos quais eles se integram com a escola e deixam de ser alunos para serem professores.

Outro conceito muito importante nessa pesquisa é o de natalidade no pensamento de Hannah Arendt. A filósofa traz, na obra *A condição Humana* (2017), a relação do ser humano com o seu nascimento para refletir, a partir deste conceito, o prolongamento de uma vida com a possibilidade sempre atual do novo. Novas transformações ocorrerem mediante o surgimento de uma nova vida, pois somente uma nova criação é capaz de trazer ao mundo o “novo”, mesmo que na forma de um recomeço. Cada ser humano possui em si a capacidade de criar, inventar e se superar a cada instante, sendo por isso, mutável e inconstante (SOUSA E GANGÁ, 2018.p.5).

Alteridade, ética e ética da alteridade compõem um conjunto de ideias e conceitos que desafiam esta pesquisa pelo interesse em me aproximar do pensamento de Emmanuel Lévinas (1980), no qual a compreensão de alteridade como natureza ou condição do que é outro, do que é distinto. Lévinas (1980) permite pensar uma ética da alteridade como o encontro com outro a partir da sensibilidade e da responsabilidade. A sensibilidade e responsabilidade por outro serão colocados como situações possíveis. O cuidado deixa de ser condição ou ideal, se tornando uma possibilidade de encontro.

Todos esses termos e conceitos destacados podem ser articulados à ideia de cotidiano como o que acontece diariamente; que é comum a todos os dias; diário, o que é comum, banal. Porém, o banal da vida cotidiana, como escrevem Richter e Barbosa (2015), é permeado

pela vida política nas artes do fazer, do agir, das interações lúdicas entre as pessoas e também com as coisas mundanas. Nesse sentido, a escola tem uma função ética e política que é simultaneamente a do respeito à alteridade do outro, da formação da memória, das narrativas que significam o vivido e da transmissão da experiência (BARBOSA E RICHTER, 2015, p 496)

Com as autoras podemos compreender a inseparabilidade entre viver e os modos como *com-vivemos* com outros. Assim, o cotidiano da vida acontece em um espaço coletivo de educação, a escola como lugar mundano de convivência, rotinas, narrativas e experiências de linguagem e aprendizagens que fazem parte da vida de todos os dias. É no cotidiano com outros que encontramos possibilidades de nossa singularização e pertencimento ao mundo comum. Nossas rotinas podem ser concebidas, portanto, como ação cultural que nos reúne no dia-a-dia a partir de uma cotidianidade que nos educa ao nos situar em nossas experiências de mundo.

A vida cotidiana é a vida mesma; nela estão em funcionamento os sentidos, capacidades, sentimentos, paixões, ideias, pensamentos. É através das experiências compartilhadas na vida cotidiana que aprendemos muito daquilo que usamos para estar no mundo e conviver com os demais, é com essa bagagem que nos inserimos como copartícipes nos valores e especificidades de nossas culturas. Construir a experiência, narrar a experiência, aprender da experiência. Qual o valor de todo o patrimônio cultural, se a experiência não o vincula mais às crianças? Torna-se necessário captar os elementos sensíveis da vida cotidiana e relacioná-los aos processos sociais, históricos e políticos para que os mesmos façam sentido para as crianças e ofereçam para elas outros olhares e modos de viver (BARBOSA, 2013, p. 218-219).

Na escola com suas atividades repetitivas, com separação por tempos e com a possibilidade de se maravilhar com o inesperado, com os detalhes das pequenas coisas. O cotidiano, nas palavras de Barbosa (2013, p. 219), é onde se aprende a ver a beleza das pequenas coisas.

## 4 OS ESCOLHIDOS PARA TECER REFLEXÕES

*Ser o que penso?  
Mas penso ser tanta coisa!*

À procura de parceiros de escrita para minhas reflexões, encontro na filosofia um conjunto de ideias que tencionam as reflexões sobre os encontros, a ética, alteridade e a relação dos encontros no mundo comum.

### 4.1 Jorge Larrosa

Quando projetei as rodas “Tricotando ideias e histórias de docência”, investi na relação de amizade com Jorge Larrosa (2001; 2002; 2004) para pensar a linguagem como experiência. No texto “Experiência e paixão” do livro *Linguagem e Educação depois de Babel* (2004), Larrosa destaca a educação a partir de três formas: na ciência e na técnica (corrente positivista) e outra na política e crítica (professor desenvolver o lado crítico) e propõe uma terceira forma, a experiência e o sentido para sublinhar a importância das palavras. Para tanto, utiliza a expressão de Aristóteles “Vivente dotado de palavras” para destacar o poder das palavras e que fazemos coisas com elas e elas fazem coisas conosco, produzem sentido, determinam nossos pensamentos, pois não pensamos com o pensamento, mas com palavras.



O homem é o vivente com palavra. E isso não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é como palavra, que todo o humano tem a ver com a palavra, dá-se em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente que é o homem se dá na palavra e como palavra. (LARROSA, 2002, p.21)

O que é para o autor a experiência? Tudo que nos acontece, tudo o que ocorre conosco no sentido da vida. A cada dia se passam muitas coisas e, ao mesmo tempo se experiencia pouco. Mas, o que faz com que tenhamos poucas experiências no mundo contemporâneo? Segundo Larrosa, o *excesso de informação*. Temos muitas informações, mas pouco conhecimento e esse excesso de informação nos retira

possibilidades de efetivar experiências que nos significam no mundo. O sujeito da informação busca sempre estar informado, mas falta conhecimento e experiência. O excesso de opinião, os indivíduos que não tem opinião formada são criticados pela sociedade, mas essas opiniões são, na maioria, pautadas em informação e não no conhecimento. A vacina da covid 19, é um exemplo disso, querem opinar na eficácia da vacina sem ter conhecimento científico para tal capacidade, ou se é uma teoria da conspiração de governos, baseados em um amontoado de informações fragmentadas e fragilmente sustentadas. *Falta de tempo*, fazemos muitas coisas ao mesmo tempo, faltando tempo para ter experiência. *Excesso de trabalho*, a rotina mata a experiência e impede de fazer/viver coisas novas, novas experiências.

Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere. (LARROSA, 2002,p.25)

São esses quatro fatores que na visão de Larrosa (2002) impedem que tenhamos mais experiências e argumenta a importância de não confundir experiência com experimento<sup>53</sup>.

Na descrição de experiência e paixão, define o sujeito de experiência como território de passagem e a experiência como paixão, assim na paixão se dá a liberdade e o cativo, o sujeito passional permanece cativo àquilo que o apaixona.

A linguagem como forma de experiência, a que se demora, se atravessa, se ex-põe a que significa paixão, o cativar, a vida e a morte como possibilidade de renascimento. Na experiência, o humano é a palavra. Nesta conversa breve, Larrosa (2002) indica a compreensão que o pensamento não se dá por pensamento mas sim em palavras e que estamos em convívio com palavras, revelando, assim, a importância da linguagem, como convívio, manutenção de cultura e entendimento entre nós. E na educação ou em relação ao meu projeto de pesquisa? O que consegui clarificar com essa leitura de Larrosa?

Na educação, a linguagem<sup>54</sup> como entendimento de vida, de mundo, de

---

<sup>53</sup> Experimento trata-se de trabalho científico que se destina a verificar um fenômeno físico, sendo palavra oriunda do latim *experimentum* "ensaio, tentativa, experimento. Dicionário Eletrônico Houaiss.

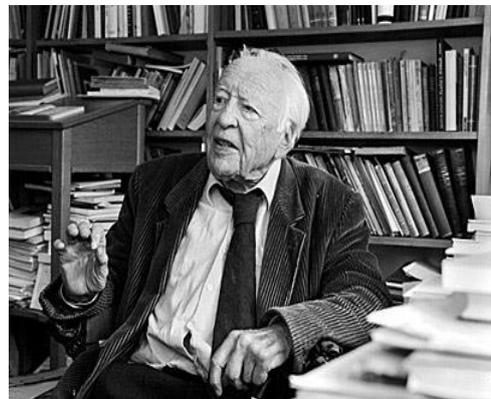
<sup>54</sup> Com o grupo de pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem, assumo que "linguagem" antes de ser palavra, língua, voz e significação, é a extensão e a simultaneidade do 'com' como maior potência de um corpo, sua propriedade de tocar a outro corpo (de tocar-se). A experiência de linguagem, nessa compreensão, não é apenas comunicação, mas a vitalidade como os corpos

experiência, relacionei ao cotidiano das crianças na creche que quando solicitadas a falarem de seu dia, relatam e ampliam suas façanhas com fantasia e liberdade. Ansiosas para contarem seus feitos e, após alguns anos, vão crescendo e emudecendo. Seria a falta de experiência? Muita informação e pouco conhecimento? Excesso de trabalho? Ou a pressão por opinarem sobre qualquer assunto?

Quanto a pesquisa, percebo que o mundo se apresenta ao novo que chega na linguagem ou em linguagem e, o adulto que apresenta o mundo, também está em aprendizagem. Assim, continuo a busca por saber, pelo conhecimento e o entendimento de como se apresenta os encontros desses adultos e bebês na escola, e como se dá o encontro de bebês e adultos. Bebês e bebês, cada um com sua alteridade, enfim esses encontros acontecem na linguagem ou em linguagem? O que tudo isso potencializa na formação docente? Questões que instigam estudos e reflexões. Que efetuem uma escrita.

## 4.2 Hans-Georg Gadamer

Outro autor que participou de meus estudos foi Hans-Georg Gadamer, nascido em Marburgo em 11 de fevereiro de 1900 e falecido em Heidelberg na Alemanha em 13 de março de 2002. Filósofo, considerado como um dos maiores expoentes da hermenêutica<sup>55</sup>, desde muito jovem dedicou-se aos estudos humanísticos, os quais sempre o motivaram e o acompanharam por toda a vida em sua vontade de compreender o humano e o mundo através da linguagem.



Entre seus mestres contou com a companhia de Martin Heidegger<sup>56</sup> que

---

anunciam uns aos outros. Por extensão, a ação educativa não se reduz à comunicação de informações a serem reconhecidas e acumuladas, mas experiência intransferível de apropriar-se de uma relação com o mundo (RICHTER, LINO, 2019).

<sup>55</sup> Hermenêutica é a filosofia que estuda a teoria da interpretação, que pode referir-se tanto à arte da interpretação quanto à prática e treino de interpretação. A hermenêutica tradicional se refere ao estudo da interpretação de textos escritos, especialmente nas áreas de literatura, religião e direito <https://pt.wikipedia.org/wiki/Hermen%C3%Aautica>.

<sup>56</sup> Foi um filósofo, escritor, professor universitário e reitor alemão. Foi um pensador seminal na tradição continental e hermenêutica filosófica, e é "amplamente reconhecido como um dos filósofos mais originais e importantes do século XX." É mais conhecido por suas contribuições para fenomenologia e existencialismo.

exerceu grande influência no seu desenvolvimento filosófico. Entre suas obras, a principal foi *Verdade e Método* (1997), que vai além do seu mestre Heidegger, dizendo que a percepção dos seres humanos é ser fundamentalmente seres que são dados à compreensão.

A linguagem como experiência de mundo foi apresentada por Gadamer através dos pensamentos de Humboldt, que estudou como se desenvolveu a linguagem humana. Ele foi o criador da moderna filosofia da linguagem. Para ele existe um elo indissolúvel entre individualidade e natureza comum em uma proposta de totalidade. Assim, ao compreender o individualismo do processo linguístico, pode-se chegar a compreender o todo da constituição linguística humana.

Para Gadamer (1999, p. 640), “se cada língua é uma acepção do mundo, não o é tanto em sua qualidade de representante de um determinado tipo de língua (que é como o linguista considera a língua), mas uma virtude daquilo que nela foi falado e transmitido pela tradição”.

Humboldt ensinou a compreender cada língua como uma determinada acepção de mundo, baseado na metafísica<sup>57</sup> da individualidade de Leibniz, no conceito da força do espírito, ele invoca a força do espírito no sentido interior da língua, para diferenciar dos idiomas.

Por mais que alguém se desloque a uma forma espiritual estrangeira, nunca chega a esquecer sua própria acepção do mundo e inclusive da linguagem. Ao contrário, esse mundo diferente que nos vem ao encontro não é somente estranho, mas também distinto numa infinidade de relações. Não somente tem sua própria verdade em si, mas tem também uma verdade própria para nós. (GADAMER, 1999, p. 641)

Um ponto de encontro entre Gadamer (1999) e Arendt (2017) se dá na experiência de linguagem. O primeiro com sua concepção de mundo e a segunda com a língua materna.

Não somente o mundo é mundo, apenas na medida em que vem à linguagem – a linguagem só tem sua verdadeira existência no fato de que nela se representa o mundo. A humanidade originária da linguagem significa, pois, ao mesmo tempo, a lingüisticidade originária do estar-no-mundo do homem. (GADAMER, 1999, p.643).

---

<sup>57</sup> No aristotelismo, subdivisão fundamental da filosofia, caracterizada pela investigação das realidades que transcendem a experiência sensível, capaz de fornecer um fundamento a todas as ciências particulares, por meio da reflexão a respeito da natureza primacial do ser; filosofia primeira.

Dentro desta complexa afirmação são necessárias leituras atentas para dar conta das aproximações sobre a linguagem e mundo, que são apresentadas aos bebês no espaço escolar e em relação com os adultos que as recebem. Precisam de cuidado, exigem ser apresentadas de forma honesta, com palavras cuidadas para apresentar o sentido que desejo.

Compreender a liberdade humana para a linguagem é como entender a capacidade de comportar-se no mundo comum. Na experiência do mundo, a que pensa o mundo como ser, então na objetividade da linguagem concebendo-a a partir do enunciado. Ou seja, “a linguagem humana deve ser pensada como um processo vital particular e único, pelo fato de que no entendimento linguístico se torna manifesto o ‘mundo’”. É nesse sentido que Gadamer (1999, p. 647) afirma que “o mundo é o solo comum, não palmilhado por ninguém e reconhecido por todos, que une a todos os que falam entre si. Todas as formas da comunidade de vida humana são formas de comunidade linguística, e mais ainda, formam linguagem”. Por essa compreensão, o autor conduz a leitura para que possamos compreender a relação da linguagem e mundo, questionando e dando pistas para desvelar essa relação.

Assim como as coisas – essas unidades de nossa experiência do mundo, constituídas de apropriação e significação – alcançam a palavra, também a tradição, que a nós chega, é trazida novamente à linguagem na nossa compreensão e interpretação dela. A lingüisticidade desse vir à palavra é a mesma que a da experiência humana do mundo em geral. É isso o que levou a nossa análise do fenômeno hermenêutico, finalmente, à explicação da relação entre linguagem e mundo (GADAMER, 1999, p. 662).

### 4.3 Hannah Arendt

Em busca de compreensão da relação ética na creche vou conversando e escutando alguns pensadores. Entre eles, Hannah Arendt tem minha admiração pela sua visão política de compreensão do humano através de suas ações no mundo. Meu demorar em seus escritos são justificados pelo interesse em aprofundar sua concepção de natalidade e sua visão de pluralidade que é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos,



sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha existir. Com esse olhar busco apreciar e aproximar uma compreensão do processo formativo na escola com professores de bebês e seu compromisso ético de lhes apresentar o mundo.

Hannah Arendt, como mulher e filósofa que quer ser reconhecida como teórica da política, apresenta no livro “A condição humana”, lançado em 1958, um relato histórico, antropológico e filosófico da existência humana em sociedade, desde a Grécia Antiga até a Europa moderna. A condição humana, em algumas palavras, propõe reconsiderar a condição humana após as experiências e acontecimentos da Segunda Guerra Mundial para “pensar o que estamos fazendo” (ARENDR, 2017, p. 6). Para tanto, destaca que a condição humana não é sinônimo de natureza humana, “e a soma total das atividades e capacidades humanas que correspondem à condição humana não constitui algo equivalente à natureza humana” (ARENDR, 2017, p. 12), pois nada autoriza o humano afirmar que tenha uma essência, pois seria ele mesmo a defini-la. Por outro lado, adverte também que as condições da existência humana por ela destacadas “jamais podem ‘explicar’ o que somos ou responder à pergunta sobre quem somos, pela simples razão de que jamais nos condicionam de modo absoluto” (ARENDR, 2017, p. 14). Sempre podemos iniciar uma ação singular no mundo e dar outro rumo a nossa história coletiva.

*Vita activa*<sup>58</sup> é a expressão latina pela qual Arendt (2017) inicia o livro para designar três atividades humanas que correspondem às condições<sup>59</sup> básicas da vida humana na Terra: trabalho, obra e ação. Trabalho é a atividade ligada à sobrevivência do ser humano, alimentar-se, cuidar-se, o que é necessário para que ele sobreviva. A obra diz respeito à condição humana da mundanidade que demanda um mundo artificial de coisas duráveis. Diz respeito a tudo que o ser humano faz e que é útil e

---

<sup>58</sup> O termo *vita activa*, conforme Arendt (2017, p. 15), é carregado e sobrecarregado de tradição. É tão velho quanto nossa tradição de pensamento político, mas não mais velho que ela. E essa tradição, longe de abranger e conceitualizar todas as experiências políticas da humanidade ocidental, é produto de uma constelação histórica específica: o julgamento de Sócrates e o conflito entre o filósofo e a pólis. Ela eliminou muitas experiências de um passado próximo que eram irrelevantes para suas finalidades políticas e prosseguiu até seu fim, na obra de Karl Marx, de modo altamente seletivo. O próprio termo que, na filosofia medieval, é a tradução consagrada da *bio politikos* de Aristóteles, já ocorre em Agostinho, onde, como *Vita negotiosa* ou *actuosa*, reflete ainda o seu significado original: uma vida dedicada aos assuntos público-políticos”.

<sup>59</sup> “A condição humana compreende mais que as condições sob as quais a vida foi dada ao homem. Os homens são seres condicionados, porque tudo aquilo com que eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência. [...] Tudo o que adentra o mundo humano por si próprio, ou para ele é trazido pelo esforço humano, torna-se parte da condição humana” (ARENDR, 2017, p. 11-12).

que é inútil, através do trabalho vai produzir coisas no mundo, objetos que geram utilidades para o ser humano, como carpinteiro produz cadeira e inutilidades que ampliam experiências de pensamento como as obras de artes. A ação, por não incidir sobre objetos ou coisas mas sempre ocorrer entre humanos que se relacionam, é a atividade que corresponde à condição humana da pluralidade pelo fato da Terra e do mundo serem habitados por singularidades únicas. Implica compreender com a autora que não há nenhum “quê” envolvido na ação, antes é a atividade na qual um “quem” se manifesta – a singularidade de alguém.

Na mundanidade do mundo o humano só se insere por palavras e atos, como um segundo nascimento. Por isso, a natalidade é a categoria central do seu pensamento. Em Arendt (2017), a ação corresponde à capacidade humana de desencadear o novo e esta ação depende do domínio público, o qual sempre exige a presença do outro. Por se dar em um “espaço-entre”, o qual relaciona as pessoas e as mantém juntas, agir é sempre irreversível e imprevisível em seu desenvolvimento e término, pois amplamente significa “tomar iniciativa, iniciar (como indica a palavra grega *archein*, ‘começar’, ‘conduzir’ e, finalmente, ‘governar’), imprimir movimento a alguma coisa (que é o significado original do termo latino *agere*)” (ARENDR, 2017, p. 219). Pelo fato de nascerem, humanos são impelidos a agirem e tomarem iniciativas. O humano, embora nasça para morrer, deve começar algo novo e, neste sentido, a natalidade constitui para Arendt (P&F, 2003, p. 223) “a essência da educação”. A natalidade distingue-se do nascimento biológico pois nascer *para* o mundo é nascer em um mundo já iniciado e ter que nele aprender a viver, continuar e manter sua constituição assim como garantir a sua renovação para as gerações futuras.

Jardim (2011, p. 108) sintetiza as três atividades ao escrever que, na obra *A Condição Humana*, “A vida é a condição específica da atividade do trabalho. O mundo é a condição específica da obra ou do fazer. A pluralidade é a condição específica da ação”. As três atividades – trabalho, obra, ação – vinculam-se intimamente com a condição mais geral da existência humana, qual seja, nascer e morrer, a natalidade e a mortalidade. Porém, das três atividades, afirma Arendt (2017, p. 11), “a ação tem a relação mais estreita com a condição humana da natalidade; o novo começo inerente ao nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir”. O humano deixa sua existência impressa através dos objetos como forma de comunicação com os que chegarão depois dele. Neste sentido, se o trabalho garante a sobrevivência é a

fabricação de objetos e a produção de artifícios que garantem um mundo dotado de permanência e de estabilidade. São as obras – as coisas fabricadas por humanos e não os produtos do trabalho – que permitem a permanência e a durabilidade que estabilizam a vida humana ao permitir a experiência de seu reconhecimento da linguagem através do que as mãos humanas produzem, os objetos. É pela construção de artefatos que assumimos a nossa condição de habitantes do mundo.

Vistos como parte do mundo, os produtos da obra – e não os produtos do trabalho – garantem a permanência e a durabilidade sem as quais o mundo absolutamente não seria possível. É dentro desse mundo de coisas duráveis que encontramos os bens de consumo com os quais a vida assegura os meios de sua sobrevivência. Exigidas por nosso corpo e produzidas pelo trabalho deles, mas sem estabilidade própria, essas coisas destinadas ao consumo incessante aparecem e desaparecem em um ambiente de coisas que não são consumidas, mas usadas, e às quais, à medida em que as usamos, nos habituamos e acostumamos. Como tais, elas geram a familiaridade do mundo, seus costumes e hábitos de intercâmbio entre os homens e as coisas, bem como entre homens e homens. **O que os bens de consumo são para a vida humana, os objetos de uso são para o mundo do homem. É destes que os bens de consumo derivam o seu caráter-de-coisa [*thing-character*]; e a linguagem, que não permite que a atividade do trabalho produza algo tão sólido e não-verbal como um substantivo, sugere a forte probabilidade de que nem mesmo saberíamos o que uma coisa é se não tivéssemos diante de nós a obra de nossas mãos.** (ARENDDT, 2017, p. 115-116, grifo meu)

É a partir da obra humana, da fabricação do *homo faber*, que Arendt (2017, p. 212) tensiona o pensamento e a cognição. Ao destacar que “não são a mesma coisa” afirma que, se pelos processos cognitivos elaboramos conhecimentos (as ciências), o pensamento é inútil (“fonte das obras de arte”) e a reflexão – voltar a pensar – só é possível diante de minhas interrogações acerca da validade do que venho estudando e pesquisando no mundo teórico. Quão útil é a reflexão senão para convidar os outros a pensarem comigo? Nas palavras de Arendt,

A cognição sempre persegue um fim definido, que pode determinado tanto por considerações práticas como pela “mera curiosidade”; mas, uma vez atingindo esse fim, o processo cognitivo termina. **O pensamento ao contrário, não tem outro fim ou propósito além de si mesmo, e não chega sequer a produzir resultados; não só a filosofia utilitária do *homo faber*, mas os homens de ação e os entusiastas por resultados nas ciências jamais se cansaram de assinalar quão inteiramente ‘inútil’ é o pensamento – realmente, tão inútil quanto as obras de arte que inspira** (ARENDDT, 2017, p. 212-213, grifos meus)

Por ser o mundo decorrente da produção de artifícios humanos<sup>60</sup>, de obras que

---

<sup>60</sup> Arendt (2017, p. 213) sublinha que “a cognição toma parte em todos os processos, não somente nos da obra intelectual ou artística; como a própria fabricação, ela é um processo que tem um começo e um fim, cuja utilidade pode ser posta à prova e que, se não produzir resultados, terá fracassado, como

emergem do processo de pensar<sup>61</sup> de artistas, filósofos, escritores e artesãos que o transformam na reificação<sup>62</sup> de suas obras, o mundo é, para Arendt (P&F, 2003), um legado ao qual os recém-chegados devem ser iniciados por meio da educação. A atividade de pensar, assim como a mundanidade do mundo, “é tão incessante e repetitiva quanto a própria vida; perguntar se o pensamento tem algum significado configura o mesmo enigma irrespondível que a pergunta sobre o significado da vida” (ARENDR, 2017, p. 212). Neste sentido, para a autora, pensar e existir estão tão intimamente vinculados que é impossível dissociá-los.

A cada novo ser humano que chega na Terra é iniciada uma nova história e atualizada a que já foi vivida. A reificação mantém artefatos e estes são plenos de linguagens, dotados de experiências a serem revividas e de conhecimentos a serem reinventados. A opção de não destruir o que foi fabricado e deixar para os novos como linguagem de algo pensado e coisificado, pode dar aos que chegam a oportunidade de manter e atualizar, manter e ressignificar ou destruir e refazer algo completamente diferente.

Arendt (2017) contribui para interrogar e pensar a docência com bebês e crianças e o compromisso ético com o outro ao permitir a compreensão da responsabilidade de uma educação comprometida tanto com o nascimento para mundo como com o amor pelo mundo a ponto de assumir a dupla responsabilidade educacional de começar algo novo no mundo e renovar o mundo comum. Implica a responsabilidade (ou resposta) educativa de cuidar do mundo a partir do cuidado ético das interações e relações, ou seja, nas palavras de Larrosa (1998, Enigma da infância), de considerar que educar bebês e crianças

é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem à chegada daqueles que nascem. A educação é a forma com que o mundo recebe os que nascem. Responder é abrir-se à interpelação de uma

---

fracassa a maestria do carpinteiro quando ele fabrica uma mesa de duas pernas. Os processos cognitivos das ciências não diferem basicamente da função da cognição na fabricação; os resultados científicos produzidos por meio da cognição são acrescentados ao artifício humano como todas as outras coisas”.

<sup>61</sup> Arendt (2017, p. 6) afirma, na introdução do livro *A Condição Humana*, que “pensar o que estamos fazendo”, “é, na verdade, o tema central deste livro. Ele aborda somente as articulações mais elementares da condição humana, aquelas atividades que tradicionalmente, e também segundo a opinião corrente, estão ao alcance de todo ser humano. Por essa e outras razões, a mais elevada e talvez a mais pura atividade de fora das presentes considerações”

<sup>62</sup> Cabe destacar, com Arendt (2017, p. 210), que “a reificação que ocorre quando se escreve algo, quando se pinta uma imagem ou se modela uma figura ou se compõe uma melodia, tem a ver com o pensamento que a precede; mas o que realmente transforma o pensamento em realidade e fabrica as coisas do pensamento é a mesma manufatura [*workmanship*] que, com a ajuda do instrumento primordial que são as mãos humanas, constrói as coisas duráveis do artifício humano”.

chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar. (LAROSSA, 1998, p. 234)<sup>63</sup>

Para acolher a afirmação de Larrosa (1998), leitor de Hannah Arendt, é importante destacar como a filósofa articula a sua reflexão sobre educação. A questão que surge como fundamento ou articuladora de seu pensamento educacional é a distinção entre natalidade e nascimento. Pelo nascimento nascemos para a vida, para a manutenção do ciclo vital humano, e pela natalidade nascemos para o mundo. Essa distinção “remete à responsabilidade para com seu cuidado, preservação e continuidade, sobretudo devido à constante chegada dos novos (LEITE, 2015, p.19). A distinção entre o nascimento para a vida humana e o nascimento para o mundo nos faz compreender que um se refere às condições vitais de todos que estiveram, estão ou estarão no mundo, ou seja, respirar, alimentar, reproduzir e morrer, e o outro se refere a estar e participar do mundo comum constituído pelos artefatos humanos, produzido e culturalmente transferido geração após geração. Uma transferência realizada pela educação como opções geracionais do que será escolhido para manter, mudar e transformar. Nesse ato educativo, o novo que chega tem a possibilidade de fazer a mudança.

A compreensão de natalidade, em Arendt (2003; 2017), ultrapassa o ato biológico de nascer ao implicar o compromisso ético dos que já estão no mundo de receberem e acolherem os novos que chegam como responsabilidade geracional de transmitir um mundo existente a ser por eles renovado. Destaco, com Richter (2016), que nessa compreensão a ação de educar

não é alcançar às novas gerações apenas a experiência cultural constituída ao longo de um percurso histórico, mas também alcançar chaves que permitam promover sua renovação pela transformação do já conhecido. Aqui, transmitir não é sinônimo de transferir. Enquanto a transmissão, no sentido de multiplicar e espalhar, diz respeito à indeterminação de uma ação propagada; transferência remete à determinação de uma troca de informações entre dois pontos ou, como se diz geralmente, a “passar” algo para alguém (RICHTER, 2016, p.5.)<sup>64</sup>

---

<sup>63</sup> LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998. / LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

<sup>64</sup> RICHTER, Sandra R.S. Docência e formação cultural. v. 2, p. 13-54. In: BRASIL. Coordenação Geral de Educação Infantil. BAPTISTA, M. C.; NEVES, V. F. A. (Org.); NUNES, M. F. R. (Org.) ; BARRETO, A. S. (Org.); CORSINO, P. (Org.); COELHO, Rita de Cássia Freitas (Org.). **Leitura e escrita na Educação Infantil** (10 volumes). 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. 10 v.

Ao estabelecer a diferença entre nascer como ciclo vital de qualquer espécie que vive na Terra e natalidade como surgir para o mundo comum, através da singularidade do agir em linguagem na pluralidade do mundo, Arendt desenvolveu um pensamento educacional pautado na responsabilidade do acolhimento aos novos como começo, novidade e milagre desde o amor ao mundo. Seus estudos filosóficos em torno da concepção de amor em Santo Agostinho a conduzem a afirmar o *amor mundi* como aspecto do mundo constituído no espaço e tempo da pluralidade humana, isto é, “quando as pessoas estão com as outras, nem ‘pró’ nem ‘contra’ elas – isto é, no puro estar junto humano” (ARENDR, 2017, p. 223). Essa compreensão permite educacionalmente considerar, com Adriano Correia (2010, p. 817)<sup>65</sup>, que “pertencemos ao mundo porque somos no plural e permanecemos sempre estrangeiros nele porque somos no singular – um mundo por meio de cuja pluralidade somos capazes de estabelecer nossa singularidade”.

A pluralidade, argumenta a autora, “é a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá” (ARENDR, 2017, p. 10). A pluralidade refere a sermos iguais, ao poder de nos reconhecermos e fazermos planos para as próximas gerações, o que supõe receber das gerações anteriores o mundo. Porém, é apenas pela pluralidade do humano que somos singulares. Aquilo que nos diferencia uns dos outros, pois é “necessário haver a pluralidade no mundo, haver pluralidade humana, haver discurso por meio da qual as pessoas possam revelar, cada uma, a sua singularidade, conferindo, assim, sentido à ação no espaço público” (LEITE, 2015, p.52).

Com a pluralidade surge a questão da alteridade como “um aspecto importante da pluralidade, a razão pela qual todas as nossas definições são distinções, motivo pelo qual não podemos dizer o que uma coisa é sem distingui-la de outra” (ARENDR, 2017, p. 218). Ou seja, em Arendt a alteridade está ligada a tudo o que existe e se relaciona diretamente à singularidade e à pluralidade, pois no humano “a alteridade que ele partilha com tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive, tornam-se unicidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres únicos” (ARENDR, 2017, p. 218).

A pluralidade de seres únicos é articulada por Arendt (2017) à concepção de

---

<sup>65</sup> CORREIA, Adriano. **Natalidade e amor mundi: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.3, p. 811-822, set./dez. 2010

mundo comum. Esta compreensão surge em sua obra pela constatação da existência de um não mundo. A ascensão nazista, o holocausto, lhe trouxe a reflexão de que o mundo pode deixar de ser mundo. O mundo a que ela se refere é a “nossa casa” pois ao viver o peso deste advento buscou fazer uma distinção entre mundo e Terra. O mundo é a nossa casa, um lugar de todos os humanos e a Terra é habitat para todos os seres vivos. O mundo, como afirma Leite (2015), é um produto do artificialismo humano onde apenas humanos podem coexistir. Nesta concepção, o mundo é onde fazemos nossa aparição e onde deixamos também de aparecer.

O mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro: preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência. É isto o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e aqueles que virão depois de nós. Mas esse mundo comum só pode sobreviver ao advento e à partida das gerações na medida em que tem uma presença pública. É o caráter público da esfera pública que é capaz de absorver e dar brilho através dos séculos a tudo o que os homens venham a preservar da ruína natural do tempo (ARENDDT, 2017, p.68).

Considero importante destacar, desde o verbete “Natalidade” escrito por Eccel (2022, p. 253-262), que a concepção de natalidade ficou mais recorrente em seus escritos após revisar a sua tese sobre O conceito de amor em Santo Agostinho (1929) com vistas à tradução para o inglês entre 1964 e 1965. As reformulações da natalidade como início ou novos começos passam também a enfatizar o aspecto político de “uma potência contra a ameaça do mundo causada pelo totalitarismo e como elemento primordial na fundação de novos corpos políticos” (ECCEL, 2022, p. 254). Enquanto na primeira versão da tese o nascimento se configurou como forma de entrada ou chegada no mundo, comum a todos que nascem e por essa condição de nascimento se tornam mortais, ao revisar a tese aproxima a compreensão de natalidade de seus escritos da década de 1950 e enfatiza o entendimento do nascimento que passa a ser mais que um acontecimento biológico ao constituir pela natalidade um segundo nascimento. Nascer para o mundo estabelece a relação com o começo, com o agir, constituindo o momento no qual a vida nova inicia e com ela toda gama de possibilidades e contingências da biografia de alguém que chega ao mundo (ECCEL, 2022).

A relação entre o nascimento e a temporalidade estabelecida por Arendt, a partir dos conceitos de Santo Agostinho, reforça o marco diferencial com o pensamento de seu professor Martin Heidegger ao romper com a tradição filosófica

ocidental e voltar o olhar para os começos humanos, a natalidade, e não para o seu fim que é a morte. Para apontar em sua filosofia que o que importa é a natalidade, pois é a promessa do mundo renovado e a possibilidade da ação no mundo público, precisou retornar à Platão que, segundo Arendt, priorizou a finitude humana e renegou a ação de começar algo no mundo a uma posição inferior na hierarquia filosófica. Desde Platão é como se os homens tivessem interesse apenas voltado para o evento da morte, não prestando atenção para o nascimento. Porém, é pela chegada à Terra e inserção no mundo que humanos se estabelecem no mundo comum pois diz respeito a cada um de nós aparecer e procurar seu lugar (ECCEL, 2022). A palavra “aparecer”, contra a hegemonia do “ser” na milenar tradição do pensamento ocidental, assume a relevante condição de ser irreversível, pois

O aparecer é condicionado ao nascimento ao passo que o desaparecer, à morte. No interim entre ambos se dá aquilo que denominamos vida, possibilidade pelo nascimento e tempo no qual é permitido ao homem escolher como deseja apresentar-se a si mesmo e ao mundo e agir, isto é, nascer novamente por atos e palavras (ECCEL, 2022, p. 261).

Entre o nascimento e a morte, no tempo que aqui estamos, a vida acontece e neste acontecer, as escolhas de agir por atos e palavras, nos situa no mundo e nele conquistamos a criação de nosso espaço. Arendt aborda então a ética no pensar e agir situados nos acontecimentos do mundo comum, nos espaços os quais o humano participa, que pode pensar e agir. Somente os que não participam podem deixar de ser éticos. Em Arendt, a ação ética diz respeito à humana ação de participar e conduzir modos singulares de estar sendo no mundo comum. Ou seja,

quando inexistente uma regra geral, ou esta não é mais suficiente para compreender um particular, e a orientação para o agir é escassa, a faculdade de julgar precisa exercer a sua tarefa de forma autêntica e, portanto mais relevante. Em tais momentos, o juízo é imprescindível, pois tratará com as questões mais fundamentais da vida humana, isto é, dos princípios primeiros. Os princípios fundamentais são a vida, a dignidade humana e a sobrevivência de suas comunidades inseridas em seu contexto amplo, o planeta, com o meio ambiente e seus habitantes vivendo com integridade. Dessa forma busca-se as possibilidades para o agir mais adequado à situação particular. (SCHIO, 2006, p. 217-224)<sup>66</sup>

Arendt esteve à frente de seu tempo histórico pelas reflexões críticas à

---

<sup>66</sup> Encontrei esta autora lendo o artigo A ÉTICA DA RESPONSABILIDADE EM ARENDT E JONAS da © Dissertatio [32] 157 – 174 versão 2010, a autora cita a si mesma em uma publicação anterior. SCHIO, S. M. Hannah Arendt: história e liberdade (da ação à reflexão). Caxias do Sul: EDUCS, 2006.

educação que observava como teórica da política. Podemos encontrar em seus escritos várias reflexões que nos forçam pensar como estamos hoje educando e agindo com as crianças que chegam. São diversos os conceitos e isolados parecem não terem coerência ou pertinência com nosso modo de pensar educação, mas quando os confrontamos com nossas interrogações e reflexões em torno do que cotidianamente vivemos com bebês, crianças pequenas e adultos na Educação Infantil surgem as contradições e o interesse em interrogar como estamos pensando e agindo na especificidade da docência na creche.

Deter e relacionar os conceitos arentianos com a experiência cotidiana da docência na creche demanda uma grande responsabilidade com as palavras e do como as empregamos ou defendemos. Celso Lafer, reconhecido estudioso e tradutor das obras de Arendt, contribui para conhecermos os escritos da filósofa e, além disso, para estabelecer relação entre suas obras ou pensamento e o momento histórico atual. Eduardo Jardim<sup>67</sup>, em uma entrevista, destaca a compreensão de Lafer ao escrever que

a qualificação de Hannah Arendt como uma autora “clássica” estava baseada nos três atributos de um clássico identificados por Norberto Bobbio: (i) o da sua obra ser tida como uma autêntica e esclarecedora interpretação da época em que foi escrita, no caso, o século XX; (ii) o fato dela instigar constantes leituras e releituras e, (iii) o de oferecer aos estudiosos, e também para um público mais amplo, conceitos, ideias e pistas que retêm atualidade para o entendimento da realidade que nos cerca (JARDIM, 2011,p.7).

Os estudos de Arendt em Santo Agostinho herdam o conceito de comunidade na qual todos nós amamos uns aos outros, quer dizer, pertencemos todos a mesma comunidade, compartilhamos todos o mesmo destino que é a morte. Mas, a morte em Santo Agostinho, não é concebida como algo negativo, antes remete necessariamente ao nascimento. Desta forma, nosso destino comum é recordar do novo começo, isto é, da natalidade e a natalidade é o princípio base que passa a permear seus estudos ou a maioria deles. Hannah Arendt na busca por compreender conceitos, compreender situações de sua época histórica, traz vários conceitos à

---

<sup>67</sup> Eduardo Jardim, filósofo, escritor, ensaísta e foi professor do Departamento de Filosofia e do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, até 2012. Seus estudos estão voltados a investigação do contexto contemporâneo. Entrou em contato com as obras de Hannah Arendt nos anos 80 em um momento de incertezas políticas e existenciais, informações coletadas na entrevista no site "Entrevistando o filósofo Eduardo Jardim - Entrevista" em *Só Filosofia*. *Virtuous Tecnologia da Informação, 2008-2022*. Consultado em 28/06/2022 às 09:30. Disponível na Internet em [http://filosofia.com.br/vi\\_entr.php?id=24](http://filosofia.com.br/vi_entr.php?id=24).

reflexão e a natalidade um conceito que permeia muitos de seus estudos. Encontro nele alguns indícios de compreensão de humano e educação. Esta pensadora tem uma vasta bibliografia e supor que sei algo sobre ela ou sobre suas obras, é uma singela ingenuidade. A procura de aproximações com minha questão principal de pesquisa, me fez encontrar em Arendt algumas questões que não faziam parte da pesquisa mas que trouxeram luz para o debate. Em suas palavras, percebi sua paixão pela compreensão e até a exaustão dos pensamentos na busca de compreendê-los, consegui de forma, ainda que longínqua, relacionar natalidade, nascimento, educação, responsabilidade, ética e docência.

Os diferentes caminhos que percorremos em busca de respostas apresentam encontros que vão direcionando a mais perguntas. Em algum determinado momento, Celso Lafer participou de um curso<sup>68</sup> de Jerome Kohn denominado “A introdução experiências políticas do século XX”. Este, por sua vez, foi aluno de Hannah Arendt, em 1965, e colega de Elizabeth Young-Brueh, grande biógrafa dela. Jerome retoma este curso na Universidade de Cornell <sup>69</sup> a qual Celso Lafer teve, em suas palavras, o privilégio de ser seu aluno. No ano de 2001, Lafer publicou um capítulo de um livro que Eduardo Jardim organizou, artigo relatando e refletindo sobre este curso.

No artigo Celso descreve e explora a importância que Arendt atribui à experiência e à narração, à ação, à imaginação e ao juízo reflexivo para compreensão da sua obra e que compreender é o componente de maior relevância na configuração da originalidade do seu percurso intelectual. Nesse caminho com várias pessoas que se encontram, todas em algum momento estudando Arendt e pesquisando com ela, estou neste caminho conversando com os mesmos que falaram com ela inclusive

---

<sup>68</sup> Em uma entrevista no site <https://www.redalyc.org/journal/1346/134653657012/html/>, Jerome Kohn respondeu a pergunta de como foi sua experiência de estudante de Hannah Arendt e como se tornou posteriormente seu pesquisador assistente. Neste trecho da entrevista, ele responde que Arendt sempre foi espontânea e quando a questionou se poderia assistir seus dois cursos que estava ministrando na New School de Nova York, sendo que a Instituição permitia somente a matrícula de em um deles, ela respondeu que poderia fazer contra essas regras. Ele agradeceu atenção e disse que só estava naquela Instituição por causa dela, ao se afastar de Arendt ouviu seus passos largos no corredor e ela o alcançou e disse está bem, pode frequentar, mas não conte a ninguém. Foi o primeiro dia de muitos que a ouviu em sua espontaneidade. Kohn trabalhou por sete anos como assistente de Hannah Arendt, de 1969 até 1975, ano da morte dela.

“Pensar, julgar e aplicar julgamento às nossas próprias ações” – entrevista com Jerome Kohn\*  
Estudos Ibero-Americanos, vol. 43, núm. 3, pp. 597-600, 2017 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Jerome Kohn foi aluno e assistente pessoal de Hannah Arendt, auxiliando-a em seu trabalho docente. Depois da morte da autora, em 1975, ele gerenciou seus bens e se tornou o diretor do Hannah Arendt Center na New School University, em Nova York. Reeditou o livro Entre Passado e Futuro(2006).

<sup>69</sup> Cornell University é uma universidade privada situada em Ithaca, Nova Iorque, Estados Unidos.

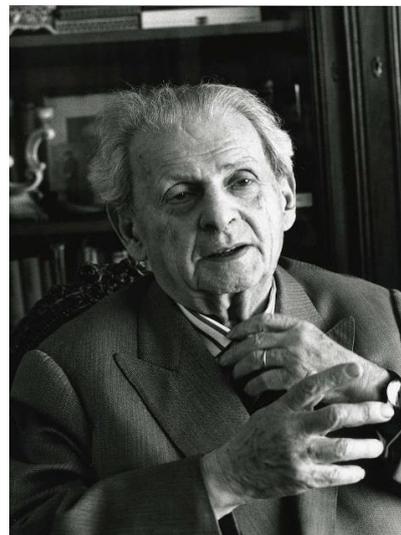
fazendo excertos das obras, a “Condição Humana” e também “Entre o Passado e o Futuro”, no qual está publicado o artigo “A Crise da Educação”. Neste texto, ela discorre sobre seu entendimento da crise na educação mas tem o cuidado de no início do texto afirmar que não tem propriedade na área da educação, pois em suas palavras “não sou educadora profissional” (ARENDR, 1979 p.222).

Considero instigante pensar como ela pensa a palavra crise ao abordá-la como oportunidade de reflexão, desde que despida de juízo, de preconceito para explorar e investigar a essência de tudo aquilo que foi posto nu se consideramos ser a natalidade a essência da educação, o fato que seres nascem para o mundo (ARENDR,2017). A reflexão sobre despir-se de preconceito é voltar à pergunta originária sem a explicação primeira. O que sobra disso? A reflexão. O que na educação, no trabalho docente é a base ou deveria ser. Nesta perigosa linha de pensamento, implica trazer à luz para a reflexão no trabalho docente, dialogando com Arendt e compreendendo alguns conceitos por ela elaborados, me faz olhar para a minha prática profissional para buscar compreendê-la para melhor exercê-la.

Conceitos que, no decorrer destes escritos, vincularei ou farei aproximações com o que estou pensando sobre docência, bebês e educação infantil e os percursos que percorri para estar na docência que atuo. Natalidade, pluralidade, alteridade e mundo comum são conceitos arentianos que destaco para sustentar reflexões sobre a ética na creche a partir da compreensão mais profunda do meu percurso de estudos sobre a educação coletiva de bebês e crianças pequenas. Com Arendt compreendi, ou busquei compreender, a possibilidade de tramar significados em mim e me aproximar da compreensão do que narro, do que vivo cotidianamente na escola de educação infantil. Meu interesse pela ética, nestas narrativas que descrevo no texto, traz minhas experiências e de outras colegas na tentativa de compreender o vivido por nós. São experiências situadas e, quando me pergunto o que motivou os comentadores/ tradutores das obras de Hannah Arendt a ter e manter o interesse pelo seu pensamento, descubro que sou eu procurando entender os motivos desta mesma escolha, desta mesma admiração pelo pensar, pela reflexão e pela busca por compreender.

#### 4.4 Emmanuel Lévinas

Para Emmanuel Lévinas o rompimento do ser é alteridade. Esta afirmação surge de seus estudos na busca do “ser” e reporta à história da filosofia ocidental para sublinhar a desconsideração pela alteridade. Ao constatar que historicamente, desde a antiguidade, o foco do pensamento ocidental estava no *ser* que não considera a alteridade do outro, dedica-se a estudá-lo naquilo que ele é, ele mesmo.



Para Lévinas, na tradição filosófica, estudar o ser é sempre estudar o mesmo e não o outro. Se após a idade média o foco passa ao *sujeito*, este mantém-se como abordagem de um “eu” e, assim, o outro permanece excluído. A partir de seus estudos, é possível compreender que sempre o outro fica de fora, o que contribuiu para Lévinas pensar em uma ética da responsabilidade.

O seu entendimento de ética foi influenciado pelo holocausto nazista, na compreensão de como a humanidade chegou até ao holocausto. Queria compreender a relação de dominação de seres humanos para com os outros seres humanos, o que já afirmava a Lévinas que toda filosofia ocidental estava comprometida com essa lógica de dominação. Compreendeu, em sua época, ser uma urgência o entendimento dessa lógica, não para dominar, e nem ser dominado por ela, mas para dirigir-se ao outro, aquele que não sou eu. A face do outro que não é um dado, uma verdade concebida, algo que podemos pegar, mas sim, o outro é irreduzível em sua alteridade. Quando se refere “a mim” é desfeita a ideia que tenho dele, portanto diferente do que sou e do que penso que ele é. O rompimento do ser é a alteridade.

O rosto de Outrem destrói em cada instante e ultrapassa a imagem plástica que ele me deixa, a ideia à minha medida e à medida do seu *ideatum* — a ideia adequada. [...] Abordar Outrem no discurso é acolher a sua expressão onde ele ultrapassa e cada instante a ideia que dele tiraria um pensamento. É, pois, receber de Outrem para além da capacidade do Eu; o que significa exatamente: ter a ideia do infinito (LÉVINAS, 2000, p. 37-38).

A relação com o outro, no pensamento levinasiano, vai surgir com o questionamento moral fundado em dois conceitos centrais: a Proximidade e a

Responsabilidade. Proximidade é a vida humana marcada pelo encontro com outro, ou seja, aquilo que não é eu. O rosto do outro que vem até nós, que faz perceber que ele é igual a mim e ao mesmo tempo diferente. Igual porque tem uma consciência e diferente porque tem uma outra consciência. Entender sobre essa proximidade e essa diferença faz nos sentirmos responsáveis pelos outros.

Para Lévinas (2000), neste sentido, a ética é filosofia primeira. A ética, por sempre ser relação entre humanos, antecede a ontologia na relação com o Infinito e com o infinitamente outro enquanto outro *outro*. Para o filósofo, não é adequada a ideia teórica do outro como eu próprio. O outro é a razão que fundamenta o eu. Essa razão que dialoga na confrontação entre dois seres não é abstrata, mas o encontro com o totalmente eu. Em síntese, a ética de Lévinas se sustenta apenas pela experiência ética do *Face a Face*. A relação com o Rosto do outro é a relação com o que está absolutamente exposto, que não é senão cada um de nós diante do outro, está sempre para além de nós.

Hoje, a ética da alteridade, o rosto do outro e a transcendência, a totalidade que tende a reduzir o outro ao mesmo, expressando domínio pelo primado do outro como eu mesmo. O humano se torna altamente ciente que ele acredita que se tornou, com naturalidade, o senhor do mundo. É só uma coisa. Uma crença. O humano não é em si mesmo, mas ele é infinito no outro por conta de ser criatura e não criador. O humano é um ser mortal. Mesmo sendo pensante ele precisa entrar em contato com outros pensantes. Ele precisa do mundo. E não é o mundo que precisa dele. O agir humano expressa a ideia de que ele é superior ao mundo, que ele é superior ao outro.

Ao considerar o rosto e a relação com o outro como Outro, Lévinas faz um chamamento à responsabilidade.

O tu põe-se diante de um nós. Ser nós não é andar aos encontros ou empurrar-se em volta de uma tarefa comum. A presença do rosto – o infinito do outro – é indignância, presença do terceiro (isto é, de toda a humanidade que nos observa) e ordem que ordena que mande. **Por isso, a relação com outrem ou discurso é não apenas pôr em questão da minha liberdade, o apelo que vem do Outro para me chamar a responsabilidade,** não apenas a palavra pelo qual me despojo da posse que me encerra, ao enunciar um mundo objectivo e comum, mas também a pregação, a exortação, a palavra profética. A palavra profética responde essencialmente à epifania do rosto, duplica todo o discurso, não como um discurso sobre temas morais, mas como um momento irreduzível do discurso suscitado essencialmente pela revelação do rosto enquanto ele atesta a presença do terceiro, toda humanidade, nos olhos que me observam (LÉVINAS, 2000, p.181 grifos meus).

O autor duvida que uma categoria qualquer de nossa linguagem não tenha sido antecipada por uma atitude. É uma maneira de dizer que o vivencial precede a palavra e que a ação de falar é que domina o discurso.

A linguagem não condiciona a consciência sob o pretexto de formar a consciência de si uma encarnação numa obra objetiva que seria a linguagem como desejariam os hegelianos<sup>70</sup>. A exterioridade que a linguagem desenha – relação com outrem – não se assemelha à exterioridade tem uma obra porque a exterioridade objetiva da obra situa-se já no mundo instaurado pela linguagem, isto é, a transcendência (LÉVINAS, 2000, p.57).

Lévinas considerava que a substância do judaísmo é filosofia e que o cerne da filosofia é a ética. Era estudioso do Talmude<sup>71</sup>, uma coletânea de livros sagrados dos judeus que surgiu, por volta do século V, em duas versões: a de Jerusalém e a da Babilônia. As versões escritas apareceram na Europa do século XVI, pois os estudiosos do Talmude têm por tradição comentar por escrito os textos sagrados judaicos. Prática que mantém vivo os textos e para cada praticante revela a sua própria essência. A opinião de um rabino passa para outra opinião diferente sem síntese nem sistematização, sem veredito final para cada parte, porque cada um traz sua própria experiência. Desde a leitura do Talmude, Lévinas fez suas reflexões acerca do humano e sua humanidade. Seus escritos religiosos foram publicados em cadernos separados aos dos ensaios filosóficos. Nestes escritos é possível identificar alguns caminhos como as suas vivências de guerra, o conhecimento religioso, o amor por poesia e por filosofia que contribuiu para suas reflexões.

A ética, a qual tenho interesse em compreender melhor, é a ética como filosofia primeira por ser relação que antecede a definição prévia do ser, ou conceito ontológico, na relação com o infinitamente outro. O encontro com outrem não pode ser adequado à ideia teórica do eu e do outro. O outro não é abstrato mas o encontro ou diálogo com o totalmente nu, com o fato último impresso no olhar do pobre, do estrangeiro, da viúva e do órfão. Nesse sentido, a razão quando fala em primeira pessoa não se dirige ao outro, pois mantém o monólogo do eu consigo mesmo. Só o absolutamente estranho pode nos instruir em uma ética. O pensamento levinasiano

---

<sup>70</sup> O Hegelianismo é uma corrente filosófica desenvolvida por Georg Wilhelm Friedrich Hegel. O Iluminismo abarcou uma renovação nas concepções filosóficas da humanidade. O modo de entender os homens, a vida e a história das pessoas recebeu novas interpretações que marcaram fortemente a humanidade.

<sup>71</sup> A palavra Talmude designa a antiga coleção de leis, costumes e tradições, compilada pelos doutores judeus. É o conjunto de 63 livros onde estão escritos os preceitos básicos das tradições, dos costumes e das leis e doutrinas judaicas, reunindo as experiências e o conhecimento de gerações sucessivas.

se sustenta apenas pela experiência Ética do *Face a Face*.

A alteridade do outro, aqui, não resulta da sua identidade, mas constitui-a: o outro é outrem. Outrem enquanto outrem situa-se numa dimensão da altura e do abaixamento-glorioso; abaixamento tenha o semblante do pobre, do estrangeiro, da viúva e do órfão e, ao mesmo tempo, do Senhor chamado a bloquear e a justificar a minha liberdade (LÉVINAS, 2000, p.229).

Na obra “Totalidade e infinito”, Lévinas aponta os diferentes meios de referenciar o outro, de todas as formas, despido, nu, em todos os sentidos, e usa a metáfora de Zacarias para elencar quem é o outro. Nesse exemplo coloca que o outro também é senhor e dono, em virtude do efeito que tem sobre o eu, colocando em dúvida (o outro) a liberdade do eu. E depois exige que ele use essa liberdade com responsabilidade. Para Lévinas o sujeito é, sobretudo, guardião do outro. O outro só é quando é totalmente outro, pois até posso conhecer, mas não posso reter, dominar. O outro é, por definição, o que escapa ao nosso conhecimento.

Alguns conceitos que o autor explora em suas obras, em especial no livro Totalidade e Infinito (2000), visam dar conta da interrogação sobre o sentido do humano. Para destacar algumas reflexões que interessam ao meu estudo nesta dissertação, recorto algumas referências de seu caminho filosófico desde fatos de sua biografia. Considero que ao expor melhor as condições que o levaram a pensar e o que motivou suas obras, posso explicitar minhas intenções nesta dissertação em torno da ética na educação de bebês e crianças pequenas.

Nascido no ano de 1906 em Kaunas, Lituânia, filho de Jehiel Levyne (Lévinas) e Deborah Gurvic, Emmanuel é o mais velho de três meninos. Seu pai era livreiro e a família falava iídiche, lituano e russo. Os três irmãos tiveram professor particular que lhes ensinou hebraico, começando pela leitura da Bíblia Hebraica.

Aos rumores de conflitos, durante a Primeira Guerra Mundial, sua família emigrou para a Ucrânia (antiga Kharkov) e ele vivenciou o acontecimento da Revolução Russa aos onze anos de idade. Devido a sua descendência judaica, enfrentou a restrição à escola, na qual só era permitido a admissão de cinco judeus. Entre estes, Lévinas conseguiu fazer o ensino médio e ter acesso à obra de grandes autores russos como Pushkin, Lermontov, Tolstoi e Dostoyevsky, mas também Shakespeare. Autores que influenciaram seus escritos, se valendo de várias passagens de poemas para expor seu pensamento. A guerra nunca esteve longe da rotina de Lévinas e suas marcas o acompanharam.

Em 1923, Lévinas foi para a França para estudar filosofia na Universidade de Estrasburgo (1923-1927). Ele conheceu Maurice Blanchot<sup>72</sup>, com quem manteve uma amizade profunda. O poeta, editor, escritor, tem sua obra, dividida em momentos, no qual o primeiro momento é uma busca pela ontologia (influência de Heidegger), o ser da escrita dentro do processo da criação, uma busca por teorizar este ser da escrita, mas é no segundo momento que ele se aproxima do pensamento da alteridade de Lévinas. Neste momento, Maurice Blanchot se dá conta que justamente a condição da palavra é a condição da escrita, da literatura. E é, portanto, justamente a ausência da teorização sobre o “ser” que faz a impossibilidade de teorizar do ser da escrita. Neste sentido, caminha junto com Lévinas na interrogação pela alteridade. Nos escritos e na vida, Blanchot esteve com Lévinas. Ele conseguiu, através de sua influência, abrigo em Paris para a mulher e a filha de Lévinas ficarem em segurança.

De 1928 a 1929, em Freiburg na Alemanha, estudou com Edmund Husserl que estava no processo de aposentar-se e, após, continua seus estudos com Martin Heidegger e se envolve com a vertente da fenomenologia na produção de sua tese de doutoramento “Teoria da Intuição na Fenomenologia de Husserl” (1930). Depois de defender em Estrasburgo sua tese de doutorado, se estabeleceu em Paris e conheceu Gabriel Marcel<sup>73</sup>, que organizava encontros com filósofos com reflexões sobre “mim e o outro”. Estes encontros despertaram em Lévinas interrogações e o interesse em aprofundar o conceito ou ideia do “eu e outro” na filosofia.

Em 1931 obteve a nacionalidade francesa. Casou com Raïssa (Marguerite) Lévi (1905-1994) em 1932, trabalhou para a Alliance Israelite Universelle (AIU) de 1933 a 1939. Teve três filhos: Eliane, falecida na infância, Simone Hansel (née Lévinas), pediatra e o pianista e compositor Michaël Lévinas. Muitos escritos de Lévinas não foram publicados devido a seus filhos não chegarem a um acordo sobre a publicação.

Em 1930, foi mobilizado, assim como os outros jovens entre 20 a 48 anos, para

---

<sup>72</sup> O francês Maurice Blanchot (1907-2003), escritor, ensaísta, romancista e crítico de literatura, permaneceu uma figura enigmática, em grande parte privada, ao longo de sua vida. Iniciou seus estudos em filosofia na Universidade de Estrasburgo, em meados dos anos 1920, onde conheceu Emmanuel Lévinas e de quem permaneceria amigo para o resto da vida. Fonte: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Maurice\\_Blanchot](https://pt.wikipedia.org/wiki/Maurice_Blanchot)>

<sup>73</sup> Filósofo, dramaturgo e compositor francês ligado à tradição fenomenológico-existencial. É um pensador que, desde o início de século, influenciou toda uma geração de intelectuais como Paul Ricoeur, Merleau-Ponty, Jean-Paul Sartre, Lévinas, entre outros. O método de Gabriel aproxima-se de Husserl, tomando situações concretas como as relações entre "mim e outro", a representação de uma cena passada ou de uma cena à distância, a esperança, e faz das mesmas uma análise fenomenológica aprofundada. Fonte: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Gabriel\\_Marcel](https://pt.wikipedia.org/wiki/Gabriel_Marcel)>

integrar o exército francês. Em virtude de suas habilidades com idiomas, foi intérprete do francês para o russo e o alemão. Nove meses depois, com a vitória alemã, foi feito prisioneiro de guerra e deportado para um *stalags*, ou seja, um *Stammlager*, campo comum para prisioneiros de guerra localizado na Alemanha e também na Polônia.

É uma parte da história pouco documentada e pouco conhecida, em particular na França. Lévinas foi prisioneiro em Rennes por vários meses em um *frontstalag*<sup>74</sup>, depois enviado para a Alemanha perto de Hanover, onde permaneceu por cinco anos no Stalag XI-B de Fallingbostel<sup>75</sup>, onde pessoas de várias nacionalidades foram reunidas como prisioneiras de guerra. Lévinas escreveu lá a maior parte de seu livro "Da existência ao existente", publicado em Paris em 1947 dois anos após a guerra. É neste período da guerra que ele muda a sua reflexão e começa a se afastar da ontologia de Heidegger, e inicia o pensar com o outro.

As irmãs de Saint-Vincent-de-Paul<sup>76</sup>, perto de Orleans (França), acolheram a esposa e a filha de Lévinas, enquanto quase toda a sua família que permaneceu na Lituânia foi massacrada pelos nazistas durante a ocupação alemã em 1941-1944.

Ao retornar à França, se dedicou inteiramente à filosofia e ao ensino. Ele lecionou principalmente na Escola Normal Israelita Oriental de Paris, da qual foi diretor, e como professor na Universidade da Sorbonne a partir de 1973. Sua apresentação profissional é extensa e percorrer seu currículo e suas obras oferece indícios para identificar algumas ideias que desenvolveu ao longo de sua vida. A vida configura a arte (obra), durante dezoito anos dedicou-se à direção da Escola Normal Israelita Oriental e, durante este período, publicou a obra Totalidade e Infinito (1961), a qual apresenta a síntese de seus estudos.

Emmanuel Lévinas faleceu em 25 de dezembro de 1995 durante a festa de Chanucá<sup>77</sup>, em Paris, e seus restos mortais estão enterrados no cemitério parisiense de Pantin-Bobigny.

---

<sup>74</sup> *Frontstalag* 133 foi um campo de prisioneiros de guerra alemão temporário durante a Segunda Guerra Mundial localizado perto de Rennes, no norte da França ocupado pelos alemães. Operou do final de 1940 a outubro de 1943. Abrigou prisioneiros das Forças Coloniais Francesas.

<sup>75</sup> Stalag XI-B e Stalag XI-D / 357 foram dois campos de prisioneiros de guerra alemães da Segunda Guerra Mundial (*Stammlager*) localizados a leste da cidade de Fallingbostel na Baixa Saxônia, no noroeste da Alemanha. Os campos abrigavam poloneses, franceses, belgas, soviéticos, italianos, britânicos, iugoslavos, americanos, canadenses, neozelandeses e outros prisioneiros de guerra aliados.

<sup>76</sup> Igreja Católica Romana de São Vicente de Paulo (Nova Orleans, Louisiana, Estados Unidos)

<sup>77</sup> Chanucá significa, literalmente, "Inauguração". A festa recebeu este nome em comemoração ao fato histórico de que os macabeus "chanu" (descansaram) das batalhas no "cá" (25º dia) de Kislêv. Antioqus, rei da Síria, foi quem governou a Terra de Israel depois da morte de Alexandre, o Grande.

O humano que foi e suas obras, suas marcas no mundo, assim posso pensar nele e em suas reflexões, o que realizou neste período de sua existência e o que permaneceu para os outros depois dele. Como posso pensar em ética e alteridade me inspirando em seus escritos?

Lévinas em alguns escritos se referia à sua experiência de guerra, pois passou cinco anos em cativo. Mas também se referia ao período anterior a este episódio de sua vida, na infância, com a saída da família da Lituânia para a Ucrânia na tentativa de fugir da guerra, e os horrores que assistiu na guerra ou as perdas que teve de seus familiares, amigos, conhecidos e tantos outros sem rosto mas ligados por uma nacionalidade. Ferido e sofrido por todas as experiências que vivenciou, não teve como fugir da pergunta que todos os filósofos, principalmente os judeus, se fizeram. Porquê? Porque tanto ódio e falta de tolerância com o próximo a ponto de querer exterminar da terra aquele que é diferente a mim por sua singularidade, nacionalidade, escolhas religiosas e culturais. Antissemitismo, que viveu na pele, referia-se ao ódio ao outro homem, experiência traumática carregada de afetos confusos que o fez pensar em uma filosofia do outro opondo-se à filosofia do ser.

Para pensar sobre este episódio da história da humanidade, Lévinas foi um privilegiado por ter nacionalidade francesa ao tornar-se prisioneiro de guerra pelos alemães, ou seja, não foi executado nos campos de concentração como aconteceu com outros judeus. Campo de concentração e campo de prisioneiros precisa ser distinguido para que possamos entender o destino de cada um. Se Lévinas fosse para o campo de concentração provavelmente não teria sobrevivido, mas o envio ao campo de prisioneiros possibilitou sua sobrevivência, mas não evitou que vivesse na pele os horrores do nazismo, do preconceito e de ser testemunha da tortura, dos maus tratos e das notícias que chegavam dos massacres dos amigos e familiares. É neste contexto que Lévinas escreve vários ensaios importantes que publicou após a guerra.

O adiamento do fim, da morte, fez com que Lévinas pensasse na liberdade e na responsabilidade com o outro. Seu trabalho voltou-se para implementar uma ética que considera o outro, aquela que não olha com indiferença para o outro, assumindo assim responsabilidade por ele.

Responsabilidade como da estrutura essencial primeira, fundamental da subjetividade. É em termos éticos que descrevo a subjetividade. A ética, aqui, não aparece como suplemento de uma base essencial prévia; é na ética entendida como responsabilidade que se dá próprio nó do subjetivo. **Entendo responsabilidade como responsabilidade por outrem, portanto, como**

***responsabilidade por aquilo que não fui eu que fiz, ou não me diz respeito; ou que precisamente me diz respeito, e é por mim abandonado como rosto*** (LÉVINAS, 1988 p.79, grifos meus).

A sua busca pela transcendência, desde o início de seus estudos, reivindica a presença do outro, um ser separado. Para tanto, considera que o outro não é primeiro objeto de compreensão e depois interlocutor, isto é, a independência daquele a quem falamos não está em ser previamente compreendido em seu ser pois ele não nos afeta a partir de um conceito ou abstração (LÉVINAS, 1993a). Antes, diferente de Heidegger que considera “deixar ser outro”, compreendê-lo independente, supõe a relação ontológica de ser previamente compreendido “em seu ser”, Lévinas afirma que

Entender uma pessoa é já falar com ela. Postular a existência de outro deixando-o ser é já ter aceitado essa existência, tê-la levado em conta. «Ter aceito», «ter levado em conta» não se referem a um entendimento, a um deixar-ser. A palavra designa uma relação original. Se trata de compreender a função da linguagem não como subordinada à consciência que temos da presença do outro, de sua proximidade ou da comunidade com ele, mas como condição dessa «tomada de consciência» (LÉVINAS, 1993a, p. 18).

Não se trata de ir em busca do divino nem de o negar, refere-se ao dialogar com o Outro e não o reduzir a objeto de um discurso ou a um conceito previamente constituído. Não é o divino que o pensamento levinasiano busca no próximo, é a consciência que ele desafia e questiona, a qual se encontra a uma distância infinita daquilo que nunca poderei formar uma totalidade – apesar de próximo não posso conter o outro. Nesse sentido, o rosto revela uma radical relação para a ética de Lévinas.

Tu és tu. Nesse sentido, pode dizer-se que o rosto não é visto. Ele é o que não se pode transformar num conteúdo, que o nosso pensamento abarcaria; é o incontível, leva-nos além. Eis por aqui que o significado do rosto o leva a sair do ser enquanto correlativo de um saber. Pelo contrário, a visão é a procura de uma adequação; é aquilo que por excelência absorve o ser. Mas a relação com o rosto é, num primeiro momento, ético. O rosto é o que não se pode matar ou, pelo menos, aquilo cujo sentido consiste em dizer *tu não matarás* (LÉVINAS, 1988 p.70)

Lévinas foi profundamente influenciado por seus professores Edmund Husserl e Martin Heidegger, os quais lhe apresentaram a fenomenologia<sup>78</sup> e o fez transitar

---

<sup>78</sup> Existencialismo e fenomenologia são duas tendências de filosofia que se fundem e se confundem em diversos aspectos, pois possuem muitos elementos que se aproximam. Ambas vertentes correspondem a filosofias contemporâneas, que se desenvolveram no início do século XX, sendo uma com maior característica de teoria e outra de método. Existencialismo é uma filosofia contemporânea que busca compreender a existência humana partindo da própria existência concreta e singular,

pela filosofia existencial. Introduziu Edmund Husserl na França através da tradução da obra “Meditações Cartesianas” e seu trabalho filosófico foi marcado também pela tradição judaica e por suas próprias experiências de prisioneiro de guerra.

Em qual momento podemos afirmar que Arendt e Lévinas se encontram em suas ideias? A responsabilidade? De que modo a responsabilidade é assumida ou vivenciada desde uma perspectiva ética? Ambos viveram praticamente no mesmo ambiente nos primeiros anos de suas produções intelectuais, são autores contemporâneos, viveram na Alemanha do século XX. Inicialmente fizeram parte do mesmo círculo intelectual, “alunos de Heidegger”, mas logo ambos se distanciaram do mestre por divergir de seu apoio a Hitler. Outro ponto em comum entre os dois autores é a sua formação religiosa, ambos são judeus. Quanto ao aspecto pessoal, cada um vivenciou os horrores das duas grandes guerras, sendo a primeira guerra vivida ainda crianças. Cada um, a seu modo, viu o surgimento do nazismo, o empoderamento e a força de Adolf Hitler ao ascender na Alemanha na década de 30 e a situação agravada nos primeiros anos da década de 40. Este é o contexto histórico que foi o pano de fundo das reflexões existenciais e filosóficas de cada um dos autores, que sobreviveram por se refugiarem em uma cidadania, Lévinas que antes da guerra havia se naturalizado francês e Arendt que se refugiou nos Estados Unidos, ficando vários anos apátrida.

Para Arendt (2003; 2017), abordar a responsabilidade é situá-la na perspectiva política, é concebê-la em suas dimensões pessoal e coletiva (política), é pensar, escolher, julgar e ser responsável pelo mundo. A capacidade de refletir, de conviver conosco mesmos, tem a ver com nossas escolhas, pois julgar é responsabilidade pessoal, marcada por nossas escolhas, as quais respondem<sup>79</sup> por cada uma delas. A

---

refletindo sobre o modo como fazemos escolhas e nos responsabilizamos (ou não) por elas. Fenomenologia é um método, ou melhor, uma atitude sobre como conhecemos ou entendemos as pessoas subjetivamente em seus modos de ser. Trata-se de uma abertura para a compreensão sobre o modo como sentimos, captamos e percebemos as coisas, as pessoas, o mundo e a nós mesmos.

Fonte:

<<https://www.ex-isto.com/2017/12/existencialismo-e-fenomenologia.html>>

<sup>79</sup> O termo ‘responsabilidade’ remete à raiz ‘responder’. Na maioria dos idiomas ocidentais encontram-se a mesma referência: *responsability*, *responsabilité* ou ‘responsabilidade’ documentam a origem latina do conceito. Em sentido literal, a responsabilidade indica a disposição de alguém de ‘responder’ à pergunta de outrem quanto aos motivos e critérios de seu agir. “É na e pela maneira como respondemos ao outro, à outridade do outro, ao que é estranho e diferente de nós – e responder significa ser responsivo e assumir responsabilidade – que viemos ao mundo como seres únicos e singulares” (BIESTA, 2013, p. 99).

responsabilidade pessoal está diretamente ligada à escolha de exemplos que orientam as nossas ações. Nesta compreensão, cada pessoa tem seu referencial de conduta, tem seu modelo de moralidade pelo qual pauta as suas escolhas. A responsabilidade pessoal para com a durabilidade do mundo. A noção de consciência é o que conecta a pessoa ao mundo através de seu agir. Para Arendt (2002, p. 7), consciência significa “saber comigo e por mim mesmo, um tipo de conhecimento que é atualizado em todo processo de pensamento”. Profundamente vinculada a esta responsabilidade pessoal, Arendt propõe o conceito de “*amor mundi*”, que significa “o ponto em que amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele” (ARENDR, 2003, p. 247).

No livro “Eichmann em Jerusalém. Um relato sobre a banalidade do mal”<sup>80</sup>, é possível perceber como a pensadora política é impactada diante dos relatos dos horrores da guerra e, principalmente, compreender em sua análise a questão da responsabilidade pelo futuro desde a sua preocupação pelas intenções e potencialidades de pensamento<sup>81</sup> como condição de que alguém torne-se responsável. Na concepção arendtiana, não podemos nos sentir culpados pelos atos cometidos por nossos antepassados ou por outros. Em suas palavras, ao final do livro “Eishmann em Jerusalém”,

O que veio à luz não foi nem niilismo, nem cinismo, como se poderia esperar, mas uma confusão bastante extraordinária sobre questões elementares de moralidade – como se um instinto em tais questões fosse realmente a última coisa que se pudesse esperar de nosso tempo. [...] Muitas pessoas hoje concordariam que não existe algo como culpa coletiva ou inocência coletiva, e que se algo assim existisse, nenhum indivíduo poderia jamais ser culpado ou inocente. Isso evidentemente não significa negar que existe algo como responsabilidade *política*, que porém existe completamente à parte daquilo que o membro individual do grupo fez e que portanto não pode ser julgada

---

<sup>80</sup> Em 11 de abril de 1961, é iniciado em Jerusalém o julgamento de Adolf Eichmann, responsável durante a 2ª Guerra pela deportação de centenas de milhares de judeus para campos de concentração. Em sua obra “Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal, Hannah Arendt” (1999) analisa o julgamento desse ex-oficial do regime nazista responsável pela logística de deportação dos judeus europeus durante o Holocausto. Segundo Hannah Arendt (1999), a banalidade do mal é o fenômeno da recusa do caráter humano do homem, alicerçado na negativa da reflexão e na tendência em não assumir a iniciativa própria de seus atos.

<sup>81</sup> No livro, Arendt (1999) indica a hipótese da existência de uma relação entre o mal (referindo-se aos crimes de Eichmann) e a ausência de pensamento. Em “A vida do espírito” escreve que o que a deixou atordoada foi “que a conspícua superficialidade do agente tornava impossível retrair o mal incontestável de seus atos, em suas raízes ou motivos, em quaisquer níveis mais profundos. Os atos eram monstruosos, mas o agente – ao menos aquele que estava agora em julgamento – era bastante comum, banal, e não demoníaco ou monstruoso. Nele não se encontrava sinal de firmes convicções ideológicas ou de motivações especificamente más, e a única característica notória que se podia perceber tanto em seu comportamento anterior quanto durante o próprio julgamento e o sumário de culpa que o antecedeu era algo de inteiramente negativo: não era estupidez, mas *irreflexão*” (ARENDR, 2002, p. 5-6, grifo da autora).

em termos morais nem ser levada perante uma corte criminal. Todo governo assume responsabilidade política pelos mandos e desmandos de seu predecessor, e toda nação, pelos feitos e desfeitos do passado. [...] Em termos gerais, significa pouco mais que afirmar que toda geração, em virtude de ter nascido num continuum histórico, recebe a carga dos pecados dos pais assim como é abençoada com os feitos dos ancestrais (ARENDDT, 1999, p. 320-321, grifo da autora)

O que Arendt permite considerar é que o mais importante é considerar que quando todos são culpados, na verdade ninguém o é e a consequência é que se acaba por não punir a responsabilidade política do crime. Para ela, o coletivo, a instituição, o sistema é o que faz a ação e o indivíduo acaba por ser um dente desta engrenagem. Não tem a responsabilidade, mas tem a culpa.

O conceito de responsabilidade de Lévinas está intrinsecamente ligado à sua concepção de ética como filosofia primeira. Encontramos maior exposição deste conceito nas obras “Totalidade e Infinito” (1961/2000) e “Ética e Infinito” (1982/1988), nas quais Lévinas apresenta sua concepção de ética como filosofia primeira e com ela propõe um novo paradigma para o agir humano.

A ética de Lévinas é dotada de uma dimensão metafísica<sup>82</sup> que nos faz pensar o próprio humano, o humano como humano, pensado como responsabilidade absoluta ou responsabilidade incondicional. Esta responsabilidade não é uma qualidade do humano, ela é a própria humanidade. É uma responsabilidade que emerge e se manifesta ao evidenciar o ser humano na sua inteireza, em sua eticidade – em sua humanidade. O humano não pode fugir à sua própria humanidade e, como tal, não pode fugir à sua responsabilidade.

No acolhimento do rosto (acolhimento que é já a minha responsabilidade a seu respeito e em que, por consequência, ele me aborda a partir de uma dimensão de altura e me domina) instaura-se a igualdade. Ou a igualdade produz-se onde o Outro comanda o Mesmo e se lhe revela na responsabilidade; ou a igualdade não é mais do que uma ideia abstrata e uma palavra. Não se pode separar do acolhimento do rosto de que ela é um momento (LÉVINAS, 2000, p.192).

Lévinas aponta que o fechamento em si, em suas próprias necessidades, não abre a possibilidade para o encontro com o outro. Este diálogo encaminha para o entendimento que pode se sair da solidão do ser com os alimentos terrestres (relação com o mundo do conhecimento), enganando a solidão de si para estar com o outro. O ser é o que há de mais privado, porque não pode partilhar a própria existência.

---

<sup>82</sup> Área da filosofia que busca o conhecimento da essência das coisas.

Somente pode contá-la. Philippe Nemo<sup>83</sup>, em uma conversa com Lévinas em 1981, publicada sob o título “Ética e Infinito” (1988), destaca essa questão ao citar uma reflexão levinasiana publicada em 1971 no livro *Temps et l’Autre*, a qual corrobora para compreender que

É banal dizer que nunca existimos no singular. Estamos rodeados de seres e de coisas com os quais mantemos relações. Pela vista, pelo tato, pela simpatia, pelo trabalho em comum, estamos com os outros. Todas estas relações são transitivas. Toco um objeto, vejo o outro; mas não sou o outro. (LÉVINAS, 1988, p.50)

Quando o outro olha para mim, torno-me responsável por ele. O rosto do outro me interpela, me prende pela ética de sua responsabilidade. A responsabilidade é primordial porque podemos descobrir nossa liberdade somente se as responsabilidades exigirem isso de nós. A liberdade pode ser necessária para a ética, mas uma ética da ética só é satisfeita quando a condição anterior de responsabilidade foi explorada e reconhecida.

A minha responsabilidade não cessa, ninguém pode substituir-me. De fato, trata-se de afirmar a própria identidade do eu humano a partir da responsabilidade, isto é, a partir da posição ou da deposição do eu soberano na consciência de si, deposição que é precisamente a sua responsabilidade por outrem. A responsabilidade é o que exclusivamente me incumbe e que, humanamente, não posso recusar. Este encargo é uma Suprema dignidade do único. Eu, não intercambiável, sou eu apenas na medida em que sou responsável. Posso substituir a todos mas ninguém pode substituir-me (LÉVINAS, 1988 p.92-93).

A responsabilidade antecede a razão e até mesmo o encontro. A alteridade nasce na sensibilidade. No encontro com o Rosto já acontece a alteridade, sou sensibilizado por ele, logo não posso ser indiferente a ele, pois ele existe concretamente para mim. Ou seja, o Eu já está consciente da existência de Outrem.

O que nega a alteridade é a violência. O que Lévinas entende por violência é a negação da alteridade humana, que é possível por conta da ontologia que reduz o humano ao mero conceito de “ser”. Não se pode usar nenhum tipo de critério que leve à redução do Outro à dimensão de objeto. Uma vez violentado o Outro pela redução de seu significado a objeto, este passa a ser manipulável e torna-se muito fácil intervir

---

<sup>83</sup> Philippe Nemo, nascido em 1949 (Paris), é um filósofo francês, foi professor de filosofia política e social na ESCP Europe e HEC Paris por trinta anos e fundou um centro de pesquisa em filosofia econômica. Em 1981, Nemo fez uma série de entrevistas com Lévinas, gravadas e difundidas por France-Culture, as quais foram publicados em volume sob o título *Ethique et infini* (Fayard et Radio France, 1982). Este pequeno livro foi traduzido para dez idiomas.

sobre ele de forma instrumental.

A superação da violência, em Lévinas, se dá pela ética na doação do Eu para o Outro de forma gratuita sem esperar reciprocidade. Essa doação também está presente na ação ética de forma prática, no cotidiano, e é neste ponto que minhas pesquisas chegam. O outrem que se esconde na revelação do Rosto, que está visivelmente diante de mim, mas, ao mesmo tempo, é um mistério. Ou seja, embora o Rosto mostre com suas ações um sorriso, e no caso saliente o adulto docente em encontro com o bebê, não é possível saber ao certo se efetivamente seu ser também está sorrindo, se as ações para com o bebê condizem com o que apresentam para os outros adultos que estão neste contexto.

Neste caminho de pensamento, posso tentar uma aproximação entre o pensamento de Hannah Arendt e Emmanuel Lévinas desde a concordância de ambos de que não deve haver uma supervalorização do 'eu', pois a centralidade deve estar acentuada na alteridade, quer no cuidado com o mundo (Arendt), quer no cuidado com o Outro (Lévinas). Em ambos, a ética da responsabilidade passa pelo modo como nos colocamos em linguagem no mundo com outros, como a apresentamos aos novos que chegam e como a eles dirigimos a palavra.

Se para Arendt (2017, p. 222), a ação humana exige discurso, pois “ao agir e ao falar, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais únicas, e assim fazem seu aparecimento no mundo humano”, para Lévinas (1993b) a linguagem, pela qual a significação se produz no ser, implica espíritos encarnados. “A encarnação do pensamento não é um acidente [...] O corpo é o fato de que o pensamento mergulha no mundo que pensa e que, por consequência, exprime este mundo ao mesmo tempo que o pensa. O gesto corporal não é descarga nervosa, mas celebração do mundo, poesia” (LÉVINAS, 1993b, p. 33).

Arendt e Lévinas ao destacarem a responsabilidade pelo mundo e pelo outro trazem muito forte a ação e a presença do outro em linguagem. Na expectativa arendtiana de apresentar o mundo aos novos que chegam surge a responsabilidade que os adultos têm de fazer este convite, ao mesmo tempo no inesperado que são os encontros e imprevisíveis as ações, sendo únicos, as experiências e as aprendizagens são tecidas a cada encontro. Por sua vez, Lévinas apresenta a responsabilidade com o outrem sustentada na epifania do rosto, na alteridade do outro. A responsabilidade pelo Outro surge como quem não espera nada em troca, uma doação descompromissada, apenas generosa no cuidado com ele. São dois

autores que convidam a pensar a educação dos bebês ao permitirem interrogar quem são os adultos que estão recebendo na escola essas crianças, quais são os convites que sustentam os encontros diários? O adulto educador reflete e compreende a importância deste encontro? São várias questões que ambos os pensadores me fazem interrogar e me convidam a olhar meu local de trabalho com uma lente mais apurada procurando compreendê-las.

## 5 TRICOTANDO COM UM PONTO (ENCONTRO) SÓ

Após as ideias iniciais do estudo proposto, busco no momento histórico que vivemos descrever o cenário que ocorreu nosso único encontro e as escutas reflexivas que foram possíveis através deste e das vivências e convivência com minhas colegas na escola.

Em 2020 seria o grande ano, o da conquista da vaga no mestrado, na organização financeira para cursá-lo, dos encontros com os colegas e as várias discussões e debates tecidos em meus pensamentos. Tudo estava planejado e agora era só viver esses momentos. Como estamos ligados a nosso pequeno mundo ou micro comunidades não percebi ou não ouvi as notícias que vinham da China. Notícias longínquas de uma virose desconhecida que atacava o sistema respiratório e trazia outros sintomas associados imprevisíveis para cada pessoa, levando muitos infectados à morte.

Este murmúrio das notícias já estava em efervescência quando iniciaram as aulas do mestrado em março de 2020. Após duas aulas presenciais, foram suspensos nossos encontros, os quais passaram a acontecer de forma síncrona através de plataforma de comunicação virtual.

No dia 19 de março recebemos o comunicado através do decreto municipal nº 10.837<sup>84</sup>, que a escola também deveria manter-se fechada, em quarentena, pois quanto menos circulação de pessoas menor seria a contaminação pelo novo vírus COVID19, uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2.

Naquele momento todos os olhos do mundo se voltaram não apenas para a China, que notificou o primeiro caso do vírus, mas também para os países que já estavam com alto índices de contaminados. Cientistas do mundo todo se empenharam em descobrir tudo sobre o vírus, seus efeitos e uma rápida forma de neutralizar seu contágio. O primeiro milhão de mortes foi marcado por uma primeira onda na Europa, em março e abril de 2020. Uma onda de intenso contágio que assustou o mundo e levou os países a adotarem severas medidas de restrição para diminuir a proliferação do vírus. Parecia um filme de ficção científica protagonizado

---

<sup>84</sup> V – Educação; §1º Aplica-se à atividade de educação o disposto na Portaria SES/SEDUC Nº 01/2020 de 08 de junho de 2020, na Portaria SES Nº 582 de 1º de setembro de 2020 e no Decreto Estadual Nº 55.465 de 5 de setembro de 2020 §2º Ficam suspensas temporariamente as atividades pedagógicas (cuidar e educar) presenciais nas EMEIs (Ed. Infantil – creche) da Rede Pública Municipal de Ensino, devido à falta de recursos humanos motivados pela pandemia COVID 19.

por um vírus mortal que exterminaria a humanidade. Mas era real, estava acontecendo entre nós e muitas pessoas estavam morrendo. Nada ou pouco se sabia sobre tratamento, efeito ou prevenção. O planeta estava apreensivo, com medo e, ao mesmo tempo, cada lugar e cada um reagindo como podiam.

Em Santa Cruz do Sul, no dia cinco de abril de 2020 foi confirmado o primeiro caso de contaminação por Covid-19. Um homem de 48 anos que retornou do estado de Santa Catarina apresentando os sintomas e segundo as classificações da origem do vírus seria um caso importado e não uma infecção local, assim se pronunciou o portal de informações de Covid-19 no site da Prefeitura Municipal de Santa Cruz do Sul<sup>85</sup>. Esta e outras informações de dados e datas foram coletadas no site da prefeitura, por ser um veículo de informação oficial do município. Em sete de maio foi constatada a transmissão comunitária, ou seja, o primeiro óbito por Covid-19 no município ocorreu em onze de maio daquele ano. A orientação foi o *Lockdown*, ou fechamento, decretado como medida de proteção e para o achatamento da curva de contaminação que estava assustadoramente subindo. As pessoas estavam se contaminando de forma rápida e o Sistema Único de Saúde não estava preparado para o aumento da demanda de doentes.

As escolas de educação infantil municipal historicamente não suspendem o atendimento por períodos prolongados devido a sua função social para a maioria da população santa-cruzense, vinculada à indústria e ao comércio. Prevalece a preocupação em atender essas crianças cujos pais estão trabalhando e, até poucos anos atrás, não eram consideradas nem férias coletivas. Recentemente foram conquistadas as férias coletivas, as quais promovem o fechamento de um mês das EMEIs, geralmente na segunda quinzena do mês de janeiro e na primeira quinzena do mês de fevereiro.

Nesse período de mortes e medo, o modo de vida, o cotidiano, sofreu profundas modificações. No início não saíamos de casa e se necessário deveríamos usar máscara, e em todos os lugares era obrigatório o uso do álcool gel nas mãos, os mercados estavam com atendimento reduzido e com horários especiais para algumas faixas etárias, somente o comércio essencial, alimentos, medicamentos e combustível podiam exercer suas atividades.

---

<sup>85</sup> Disponível em: <https://www.santacruz.rs.gov.br/conteudo/coronavirus>. Acesso em 12 julho 2022.

As recomendações da OMS<sup>86</sup> parecem ter sido elaboradas a pensar numa classe média que é uma pequeníssima fracção da população mundial. O que significa a quarentena para trabalhadores que ganham dia-a-dia para viver dia-a-dia? (SANTOS, 2020. p. 17)

Boaventura de Souza Santos, em abril de 2020, escreveu suas impressões sobre a quarentena e os ensinamentos do vírus, quem seriam os excluídos, ou seja, os mais isolados e ao mesmo tempo mais próximos do vírus. Uma cruel pedagogia do vírus encaminha quem são os excluídos e leva o leitor a entender que esses são os que já estão excluídos da fatia da população que tem recursos para o isolamento com o necessário para manter-se bem.

Grande parte da população do mundo não está em condições de seguir as recomendações da Organização Mundial de Saúde para nos defendermos do vírus porque vive em espaços exíguos ou altamente poluídos, porque são obrigados a trabalhar em condições de risco para alimentar as famílias, porque estão presos em prisões ou em campos de internamento, porque não têm sabão ou água potável, ou a pouca água disponível é para beber e cozinhar, etc. (SANTOS, 2020. p. 23)

Todos tivemos que nos reinventar. Todos transformamos nossa casa ao trazermos para dentro dela o escritório, a escola, a faculdade. As tarefas domésticas foram alteradas e mudaram os hábitos diários de cada habitação e habitantes, enfim a vida pública cotidiana foi deslocada para a privacidade dos lares.

Com Santos (2020) podemos interrogar que lugares as crianças ocuparam em suas famílias, como minhas colegas organizaram seus espaços em suas casas, conciliaram família, trabalho, angústias e medos e, mais inquietante neste exercício de pensar, o que se passou com os outros. Quantas famílias que pertencem a nossa comunidade escolar passaram por dificuldades, sentiram fome, perderam um ente querido e ao me perguntar só ocorre pensamentos negativos do que com eles se passou, mas pode ser que muitos viveram a oportunidade única de passar um tempo maior com sua família e reaprenderam a conviver e gostar de compartilhar estes momentos.

*Fique em casa*, eles disseram, e assim fizemos. Porém, meu entendimento deste recolher-se seria no máximo uma semana, e tudo voltaria ao normal. Um pensamento ingênuo de que uma semana ou quinze dias seriam suficientes para amenizar o contágio e ter o retorno das aulas presenciais. Não imaginava o que viria

---

<sup>86</sup> Organização Mundial da Saúde

pela frente. E a escola de educação infantil em muito pouco tempo foi exigida se reinventar. Foi preciso levar a escola, ou um pouco dela, para os lares das crianças. Didonet (2021)<sup>87</sup> afirmou que depois da saúde e da pesquisa para vencer o coronavírus, a educação foi o assunto mais presente nas preocupações mundiais, nos debates e nas decisões dos gestores públicos.

Os pais, com suas crianças em casa, começaram a valorizar de outro modo a função que a escola exerce em suas vidas. Os protocolos de fechamento das escolas promoveram nos adultos a reflexão sobre a importância do trabalho pedagógico realizado pelo professor e provocaram nas crianças saudades do espaço da escola e de seus colegas e professores. Para o autor, o isolamento foi uma oportunidade de rever o currículo escolar ao ser necessário realizar ações voltadas para a relação direta com as experiências cotidianas das crianças.

Os professores, em vez de tentar “recuperar o tempo perdido”, “repor a matéria não estudada”, deverão puxar as experiências, os sentimentos, os pensamentos, as sensações vividas por elas e com elas recriá-los não mais como desagrado e sofrimento, mas acontecimentos que enfrentam como sujeitos. A narração, o desenho, a dramatização, a arte, são formas de recriar o vivido, agora sob outro véu e com maior capacidade de superação. E neles se encontram os conteúdos do currículo. Ao pegarem os direitos de aprendizagem na educação infantil apresentados na BNCC verão que todos eles podem ser trabalhados pedagogicamente tomando as vivências das crianças. (DIDONET, 2021. p.3-4)

Quanto aos governantes, o autor destaca que as dificuldades que as aulas remotas trouxeram, o isolamento, a interdição ao encontro entre crianças e professores, podem contribuir para que repensem as políticas educacionais e os orçamentos destinados à educação, oportunizando ao professor melhor qualificação, melhor remuneração e melhores equipamentos para o ambiente escolar, inclusive com acesso as tecnologias digitais de comunicação e pesquisa.

Em seis de julho de dois mil e vinte foi oferecido para toda rede municipal de ensino o curso de capacitação virtual para professores, o Programa Escola Conectada, uma formação continuada para professores e supervisores da educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos. A formação teve o propósito de desenvolver uma cultura do uso das tecnologias digitais nas atividades didático-pedagógicas à distância, no período de suspensão das aulas devido a covid-

---

<sup>87</sup> Vital Didonet, A Educação em tempo de pandemia Fala na I SEMANA ESTADUAL DE VALORIZAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA e VI SEMANA DE VALORIZAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA DO Tribunal de Justiça Estado Rio de Janeiro 10 3 2021 disponível em <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2021/03/artigo-vital.pdf> acesso em 20.09.2022

19. A formação de professores teve como parceiros a Prefeitura de Santa Cruz do Sul, através da Secretaria Municipal de Educação (SEE), e a Associação Pró-Ensino em Santa Cruz do Sul (APESC), através da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). A carga horária foi de 40 horas, com encontros remotos e à distância divididos em sete módulos, contemplando oitocentos professores da rede municipal de todos os níveis de ensino.

As notícias desencontradas, a validação e revogação de protocolos sanitários, mudando a cada dia, nenhuma certeza do que aconteceria, desencadeou o imprevisto sem planejamento, enfim sem rumo neste advento da pandemia de COVID19. Perdidos e com medo, sentimento não só meu, mas de colegas, de pais e familiares, sem podermos determinar uma data para o retorno presencial, fomos fazendo o possível para manter vínculo com as famílias, mesmo que fosse através de plataformas digitais.

Este desconhecido e invisível vírus fez o mundo parar e buscar uma solução para combater um inimigo planetário que atingiu e impactou a todos. As pessoas precisaram refazer seu cotidiano e, nesse movimento de reorganização da vida cotidiana, a minha de estudante e de professora/gestora foi vagarosamente se movimentando devido a minha incredulidade de estar vivendo um momento como este.

Didonet (2021) aponta sete lições desse período que estamos vivendo, nas quais a educação pode ajudar a tornar nosso país mais democrático. Nessas lições, destaca a necessidade do acesso digital e o uso de tecnologias da informação e da comunicação na educação escolar. Com a pandemia, a necessidade das tecnologias virtuais chegou a todos os professores com surpresa, ou seja, os encontrou despreparados. Quem não possuía habilidade por iniciativa própria para a produção de seus materiais pedagógicos se viu obrigado a rapidamente se capacitar ou se adequar para que minimamente pudesse produzir seus encontros com as crianças ou seus alunos de forma digital. No caso da educação infantil, a qual acompanhei de muito perto, o material para as crianças precisava passar pelo entendimento dos pais e a linguagem digital deveria ser clara para que compartilhassem com as crianças.

Como professora e gestora estava angustiada com este afastamento pois percebia o isolamento como um tempo de perdas de convívio e de aprendizagens, além da preocupação com a segurança alimentar, física e psicológica das crianças. Não estou afirmando que os pais e responsáveis não sejam capazes de cuidar e

educar suas crianças, mas expressei minha preocupação com o uso dos meios digitais não serem capazes de estabelecer um encontro eficaz como o encontro na convivência do e no dia a dia. O meu entendimento, e das colegas da EMEI Aliança, sempre foi firme no sentido que não há encontro e diálogo com crianças pequenas em “aulas” virtuais. Nossos encontros ocorrem em e na presença de corpos saltitantes e almas brincantes. Neste momento, nos parecia impossível que existisse uma forma de realizar esses encontros na educação infantil.

Outra questão que não sabíamos como poderíamos resolver, foi o cumprimento do calendário letivo para a pré-escola que prevê duzentos dias letivos. Com o fechamento da escola como recuperar esses dias sem aula? Já havíamos aprovado o calendário letivo com o limite de dias letivos que o calendário permitia.

Na busca por aquietar minhas interrogações e diminuir meus medos diante da situação do isolamento, procurei escutar meus pares, professoras(es), pesquisadores e colegas de profissão. Como estavam pensando a situação da educação infantil e a necessidade de encontros ou de nos fazer presentes na vida das crianças. Era necessário lembrá-las da escola, dos colegas, dos adultos que encontravam todos os dias e que, de um momento para outro deixaram de encontrar. Poderiam, talvez, estarem se sentindo abandonados por esta ruptura dos encontros, o qual não foi um abandono, e sim um distanciamento provocado pela necessidade de proteção à vida.

Neste momento de tensão e de grande medo busquei nos encontros com outros que estavam com as mesmas angústias, procurei dialogar sobre os caminhos que precisávamos trilhar na rede municipal da educação infantil. A formação do programa Escola Conectada foi uma oportunidade de nos familiarizarmos com as ferramentas digitais, de trocar ideias com colegas professoras de educação infantil do município, de compartilhar ideias de atividades e conversar sobre nossos receios com o caminhar deste isolamento e de seus impactos.

Esse diálogo impulsionou o grupo a pensar o encontro, mesmo por telas. Desta conversa surgiu o entendimento que faríamos uso do aplicativo WhatsApp, por ser um aplicativo que estava em uso e conhecido dos pais. Após o fechamento das escolas no mês de março, em abril montamos nossos grupos de WhatsApp, de funcionários e fomos adicionando outros grupos de discussões. A Secretaria de Educação administrava a criação dos grupos com os pais e a possibilidade de comunicação com as famílias e as crianças surgiu em maio do mesmo ano, 2020. Organizar o planejamento das atividades, cada qual em seu grupo, foi uma forma

nunca imaginada de ação pedagógica. Interagir com as crianças e com seus familiares, através deste aplicativo, foi um trabalho desafiador e exaustivo.

O primeiro contato trouxe alegria para as crianças e esperança para os pais de que logo se estabeleceriam os encontros presenciais. O que não ocorreu. Com o passar das semanas foi se esvaziando, nas crianças, o sentido deste contato por WhatsApp e para os adultos, que mediavam estes encontros, se tornou um fardo a somar com as atividades que precisavam realizar durante o dia. “O que fazer?” “Que caminhos prosseguir?” “Fazer o movimento de busca e entusiasmar os adultos a mediar as propostas de atividades?”

Na nossa escola, todas as famílias participaram via WhatsApp, isto é, tinham acesso a esta plataforma de comunicação instantânea e podiam fazer uso deste instrumento. Diante desta condição, optamos pela formação dos grupos no WhatsApp por turmas e a professora podia enviar suas sugestões de atividades lúdicas para os pais ou responsáveis realizarem com a criança. A questão de acalmar e manter vínculos era também preocupação da Secretaria Municipal de Educação, além dos esforços de estar em contato com as equipes diretivas ajudando a ordenar o trabalho e buscando alternativas para a demanda. No mês de junho fizeram uma cartilha digital de enfrentamento ao Covid para que, de alguma forma, fosse possível ajudar pais e crianças a passar o momento difícil da pandemia.

Nossa equipe de professoras era formada por seis integrantes, duas atuando na gestão e quatro responsáveis pelas turmas de berçário a pré-escola. No primeiro momento, o uso WhatsApp na criação de grupos por turma e a mediação da professora pareceu a solução para estarmos em contato com as crianças e elas com a escola, garantindo e fortalecendo o vínculo entre família e escola, promovendo experiências de aprendizagens junto às famílias com a orientação dos professores. Estabelecer uma relação mais fortalecida. Com os grupos em funcionamento, nas primeiras semanas as famílias interagiam diariamente pela novidade e por estarem ávidas por contato. Com o passar do tempo, as famílias foram reduzindo essa frequência de interações até tornarem-se cada vez mais esporádicas.

Nas reuniões com a equipe de multiprofissionais da secretaria de educação foi debatida nossa preocupação com o fato de algumas famílias deixarem de se comunicarem e nos preocupávamos com este silêncio. Enfim entendemos que a tensão do momento, as perdas de amigos e familiares, a instabilidade financeira, questões que pertencem ao mundo adulto, as quais impactam e influenciam estar

com as crianças, não favorecia espaço e tempo para brincar e compartilhar momentos sugeridos pela escola. A vida já estava sendo vivida, não era preciso que a escola apresentasse como deveriam viver este momento com as crianças.

Haviam preocupações maiores. Entre elas, não encontrar as crianças. A escola é feita de encontros e a ansiedade se apropriava de nossos dias, dos encontros que não estavam acontecendo, das professoras com suas questões pessoais e profissionais para gerenciar e reinventar maneiras que oportunizassem a aproximação com as crianças.

Cada professora optou por uma abordagem diferente, a **Professora A**<sup>88</sup> responsável pelas duas turmas de berçário (T:1A e T:2A) investiu na linguagem direta e dirigiu-se aos pais com dicas de cuidados com os bebês, sugestões de atividades do cotidiano, o momento do banho, das trocas de fraldas, como antecipar os acontecimentos e nomear as partes do corpo do bebê, sugestões de introdução alimentar, informações voltadas para a família do bebê no desejo de contribuir com este momento.

A **Professora B**, responsável pela turma de maternal (T:3A), se direcionava às crianças e preferia utilizar vídeos captados na internet para expressar seu caminho de sugestões lúdicas e pedagógicas. A **Professora C**, responsável por uma turma de maternal (T:4A) e outra turma de pré-escola (T:5A) utilizava materiais captados na internet e de sua própria produção para em alguns momentos se reportar aos pais e em outros às crianças. E a **professora D**, responsável pelas turmas de pré-escola de 5 anos (T:6A e T:6B), fazia trocas de planejamento com a professora C e seguia o mesmo direcionamento de abordagem com os pais e crianças.

Em 10 de novembro de 2020 retornamos à escola com atendimento presencial liberado pelo decreto estadual<sup>89</sup> que assegurava este retorno. Apreensivas e esperançosas pelos avanços positivos no estudo da vacina para proteger do Covid-19, iniciamos o retorno com ocupação das salas de 50% das crianças conforme a orientação do decreto<sup>90</sup>. Entre outras providências estava o atendimento escalonado,

---

<sup>88</sup> Usarei letras para nominar as professoras pois quero registrar suas intenções de comunicação com famílias e crianças que propriamente descrever suas histórias de vida.

<sup>89</sup><https://saude.rs.gov.br/upload/arquivos/202110/01112047-portaria-conjunta-ses-seduc-n-02-2021-atualizada-03-2021.pdf> decreto que dispõe sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle à COVID-19 a serem adotadas por todas as instituições de ensino no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul.

<sup>90</sup><https://saude.rs.gov.br/upload/arquivos/202006/09101819-republicacao-portaria-conjunta-ses-e-seduc-reuniao-06-jun-rev-aj-08-06.pdf> decreto dispõe sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle ao novo coronavírus (COVID-19) a serem adotadas por todas as Instituições de Ensino no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul.

grupo de crianças que tinham atendimento presencial em um dia no outro eram atendidos via atividades remotas e vice-versa. Medidas exaustivas de higienização de espaços e brinquedos, distanciamento entre pessoas e horários escalonado da entrada e saída, do refeitório, do uso do pátio, enfim para que pudesse ser respeitado a distância mínima entre crianças. Os pais não podiam entrar na Escola e o uso de máscara era obrigatório exceto para crianças menores de três anos.

O retorno das crianças para escola não era obrigatório e os pais podiam optar pelo ensino à distância, sem prejuízo de perder a matrícula da criança na escola ou as atividades sugeridas via WhatsApp.

Finalizamos o ano de 2020 com poucas crianças atendidas presencialmente. As famílias estavam com medo de enviarem seus filhos para a escola. Ainda não havia a segurança da imunidade contra o vírus do Covid em adultos e crianças. Um ano intenso, de muitas aprendizagens, de adquirir conhecimentos tecnológicos, entrar na cultura digital em menos de dois meses para interagir com os outros e desenvolver conteúdos. Um turbilhão de sentimentos que valorizou cada encontro que tivemos com nossos familiares, colegas e amigos, o alívio por estarmos mais próximos da vacina, pois as notícias que circulavam era que a vacina chegaria ao Brasil e estaria disponível para a população no mês de janeiro de 2021. A esperança de um ano melhor.

Retomando o pensamento de cursar o mestrado com intensas trocas e grandes momentos de conversas que idealizei, então, chegamos ao fim do ano de 2020, com todas as disciplinas cursadas, e sem dúvida, tive intensas e valiosas conversas com professores e colegas, que com a convivência “virtual” conquistaram minha admiração e carinho, o tempo que passamos juntos “conectados” neste espaço de convivência e trocas virtuais, já nos identificávamos, se estávamos alegres, cansados ou sonolentos, em alguns momentos preferíamos só escutar, ficar com a câmera do vídeo desligada, não deixar ser visto pelos colegas, sem querer interagir, momentos que entendo bem.

Ao descrever o percurso do mestrado preciso compartilhar que este foi realizado nas interações com os colegas da turma, conciliado com as jornadas de trabalho. Muitos encontros foram realizados durante o dia, eu estava fisicamente na escola e virtualmente na sala do google-meet. Uma nova realidade que permitiu a frequência no curso e no trabalho, claro que destes dias muitas reflexões e informações se perderam.

No início do ano de 2021, retornamos para a escola com a expectativa da redução dos protocolos sanitários e normas de conduta, diminuindo as restrições de convivência, um ano mais leve, que pudéssemos estar mais próximos e em segurança, pois a vacina chegou ao Brasil em fevereiro e no imaginário popular logo estaríamos livres do perigo do coronavírus. No dia 03/03/2021 retomamos o atendimento respeitando as regras estabelecidas pelo decreto do Governo do Estado que orientava ainda manter nos espaços de convivência o distanciamento de 1,5 metro entre as crianças, e o modelo de alternância por grupos e por semana, ou seja, um grupo frequenta a escola nesta semana e o outro na próxima e assim sucessivamente sendo que uma turma recebe atendimento presencial a outra recebe atendimento remoto.

Muitas ações foram realizadas no sentido de minimizar os impactos da pandemia para as famílias mais carentes da escola, e uma ação promovida pela Prefeitura de Santa Cruz do Sul, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação (SEE) distribuiu kits de alimentação escolar, adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Em nossa escola 15 famílias foram beneficiadas com esses kits de alimentos.

Neste período de isolamento e de alternância de atendimento, foi expressivo o aumento de documentação pedagógica produzido, principalmente os planejamentos pedagógicos e as sugestões de atividades lúdicas direcionadas aos pais.

No fim do mês de agosto, termina o modelo de alternância dos grupos e passamos atender a todos presencialmente. Ao descrever datas, momentos e fatos, passo a impressão que as informações chegavam e as mudanças aconteciam, como se fosse fácil e simples de fazer. Mas não era assim. Cada mudança de protocolo no atendimento às crianças gerava na comunidade escolar muita apreensão com o novo, com a necessidade de organizar, reorganizar e construir a partir de onde não havia nada. Um período de muito estresse para os envolvidos. De um lado os pais desesperados por alternativas para deixarem suas crianças pois não podiam mais ficar em casa e precisavam trabalhar. As crianças necessitavam de constância em seus dias, de rotina, de um lugar que as acolhesse em segurança, do outro lado a escola com pessoas que estavam aprendendo a trabalhar sob a pressão do imprevisto imposto pela pandemia e a respeitar os minuciosos cuidados sanitários para a segurança delas e das crianças.

Estes acontecimentos relatados são fruto de várias discussões do grupo de trabalho que direcionou e escolheu estratégias para que os grupos do WhatsApp se mantivessem, as aulas presenciais fossem possíveis dentro do espaço físico que temos e a determinação dos protocolos exigiam. Foram muitas as mãos que contribuíram para manter o cotidiano da escola no período mais crítico da pandemia até o momento atual.

O coronavírus, a pandemia, as dificuldades financeiras que atingiram a todos, não poupou minhas colegas e nem a mim. No mês de julho precisei me afastar do trabalho pois contrai o vírus e tive muitos sintomas, não sentia o paladar, nem cheiros e tinha fortes dores de cabeça e no corpo. Foram dias de isolamento e mal estar, angustiada com os efeitos do vírus e do cansaço respiratório que não havia sentido antes. Recuperação lenta, muito cansaço respiratório e perda de memória, como, por exemplo, lendo uma página precisava retornar algumas vezes para prosseguir a leitura. Algumas sequelas ficaram depois do covid, cansaço respiratório e dificuldade de memória.

Neste caminho de pesquisadora, gestora e com sequelas do covid, em dezembro fiz a apresentação da qualificação da pesquisa. Generosos, a professora doutora Maria Carmem Barbosa e o professor doutor Cláudio José de Oliveira, professores leitores de meu trabalho trouxeram grandes contribuições, que no decorrer da escrita acolhi essas contribuições e percebi que a ideia inicial não era passiva de acontecer devido ao tempo que tinha e as condições não se apresentavam favoráveis para que as rodas de conversas se realizassem como havia previsto.

## **5.1 Os (des)encontros**

Descrevendo o início do ano letivo de 2022 pretendo apresentar os motivos que dificultaram a realização das rodas de conversa. No início do ano letivo a escola se organiza sob a orientação da Secretaria de Educação Municipal. Realizamos nos três primeiros dias que antecede o início do ano letivo a formação e organização do calendário escolar, reuniões com as famílias e reuniões administrativas e pedagógicas.

Entre tantos assuntos abordados, o mais impactante este ano foi a pandemia do Covid-19 e as mudanças que surgiram com ela, os protocolos do uso das máscaras, distanciamento mínimo entre as crianças, preocupação com as

desinfecções das salas de aula e áreas comuns, a supervalorização da higiene e angustia de como cumprir os protocolos com a falta de funcionários. Este fator de falta de recursos humanos foi o que mais pesou em nossa preocupação de iniciar o ano letivo. Em um ambiente tenso pela transição entre os encontros remotos e o presencial e a agora a retomada dos encontros presenciais obrigatório. Iniciamos nosso trabalho.

A grande preocupação da equipe estava em como cumprir as exigências dos protocolos sanitários e como seria o retorno das crianças, pois o novo protocolo aponta o retorno presencial obrigatório para crianças em idade pré-escolar, exceto as que tem comorbidades e estão amparadas por atestado médico. No ano passado as famílias podiam optar pelo ensino remoto e manter as crianças em casa, mesmo com a opção de ter o ensino presencial escalonado. Neste ano, o retorno à presença se tornou obrigatório pois há o consenso, entre os governantes, que a maioria dos adultos estão com o esquema vacinal completo ou com mais de uma dose e as crianças estão iniciando a vacinação, e entendem ser a escola um ambiente seguro para o retorno.

As profissionais trouxeram para a conversa a questão pontual que se revelava nas angustias delas. O fato é que todos os anos se preparavam para a chegada das crianças e, mesmo estando cientes dos desafios de que cada turma é diferente da anterior, os planejamentos não se distinguiam muito de um ano para o outro. Segundo o grupo, mesmo estando preparadas para o retorno, este ano seria atípico, pois as crianças, na grande maioria, viveram este tempo de isolamento com suas famílias e o retorno ao presencial requer novos olhares para a sua chegada na escola.

O isolamento e distanciamento da escola, no sentido de retomar a rotina escolar, de se aproximar dos colegas e de seus professores, de querer estar na escola e com os outros, das famílias conhecerem os profissionais e voltarem a sentir que a escola é um lugar seguro para as crianças. Esta volta, para muitos umas férias que se estendeu por quase dois anos, implica considerar dois anos de experiências vividas, das quais não se sabe das marcas, das memórias e aprendizagens que ficaram deste tempo fora da escola, quais os impactos, se positivos ou negativos na aprendizagem, no retorno social e emocional que este isolamento social causou.

Alguns apontamentos surgiram nas conversas em relação ao retorno. A mais discutida foi a dificuldade de manter o vínculo no período do ensino remoto, o que ocasionou o enfraquecimento do laço entre a escola e as famílias e este se deu pelo

obstáculo do contato que os meios tecnológicos apresentaram, seja pela falta de conexão, acesso ou pela falta de interesse a este encontro virtual.

No encontro presencial, as conversas rápidas do dia a dia na porta da sala ao deixarem ou pegarem seus filhos, o qual as famílias estavam acostumadas, aproximava e firmava a cumplicidade da escola com as famílias e vice-versa. Este ponto foi reforçado pelas profissionais. Porém, destacaram a preocupação da grande exposição das crianças às telas. Não o tempo que deveria acontecer o encontro virtual mas o uso excessivo de telas para acalmar e prender a atenção das crianças por longo período dentro de casa. Crianças com mais familiaridade com as tecnologias, e ou as que nasceram neste período da pandemia e tiveram mais contato com a tecnologia e menos tempo de “mundo comum”, mundo com o outro e assim esta retomada ao presencial desvelará todas as dificuldades e desafios a serem superadas. O retorno do compromisso das famílias de trazer as crianças para a escola e os profissionais voltarem a trabalhar com maior número de crianças em sala de aula serão os grandes desafios a serem superados, estes foram alguns apontamentos relatados por elas nesta primeira conversa de início de ano letivo.

A escola conta com três grupos de funcionários: serventes, atendentes (inclui estagiários de pedagogia) e professoras, cada grupo tem sua formação ou capacitação específica, depende a especificidade do grupo, nomeia-se a formação. Nestes três dias foi possível realizar as formações ou retomada de ano letivo e alguns combinados para o andamento do ano. Cada grupo teve o seu momento de estudo, seu momento de reflexão e, principalmente, o momento de ação, visto que a escola esteve por mais de 30 dias sem atendimento e toda a parte física da escola precisava de limpeza e organização.

A Secretaria de Educação ofereceu dois dias de formação<sup>91</sup> na modalidade on-line para os professores, que deveria ser assistido na escola. No terceiro dia a escola ofereceu um momento de encontro para socializar e compartilharem experiências e impressões sobre as palestras.

No primeiro dia de palestra, foi apresentado o Projeto <sup>92</sup>“Pacto Santa Cruz Pela

---

<sup>91</sup> Formação que integra a II Jornada Pedagógica: EDUCAÇÃO Integral, Voltada Para a Prática Pedagógica, Interação e Pelas Competências Previstas na BNCC e no Documento do Território Municipal de Santa Cruz do Sul”

<sup>92</sup> O Programa de Prevenção à Violência Pacto Santa Cruz pela Paz objetivo do trabalho será engajar toda sociedade para construir um programa de prevenção baseado em evidências, integração e inteligência, com foco em crianças e jovens e suas respectivas famílias.

<https://www.santacruz.rs.gov.br/conteudo/pacto-santa-cruz-pela-paz> Acesso em 22.05.2022.

Paz” de âmbito municipal<sup>93</sup>, que é composto pelas Escolas Municipais e entidades ligadas ao Município em uma ação conjunta e articulada com as outras Secretarias Municipais, a Educação é um dos braços deste projeto, uma ação de prevenção a violência.

Na apresentação do projeto pelo Secretário Municipal de Governança e Relações Institucionais Everton Oltramari e Secretário Municipal de Educação João Miguel Wenzel<sup>94</sup>, foi destacado o objetivo de desenvolver várias ações preventivas abrangendo a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental. O poder público municipal em parceria com o Instituto Cidade Segura busca, como assistência social, diminuir a violência, aumentar a solidariedade e as aprendizagens em geral. O projeto é amplo e articula a parceria com várias Secretarias, usando a rede de apoio para levantamento da demanda, prevenção a violência contra as crianças e adolescentes com metodologia aplicada para reduzir consideravelmente os índices de violência no município.

A jornada pedagógica contou com a palestra de Carolina Saraiva de Macedo Lisboa, psicóloga, professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e da Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com o tema “Sentindo e deixando sentir: a importância de aprender sobre as emoções e autocompaixão na escola”. Desta palestra o grupo fez breve discussão e o que ficou como registro foi a busca por diálogo e a parceria da escola com a família para o enfrentamento do período delicado que estávamos vivendo, respeitando a criança com suas particularidades e a forma com que retorna para esse novo momento da educação, não somente de nossa cidade, mas no contexto mundial.

Na Educação Infantil o reforço do diálogo, a escuta, o olhar atento, sensível, a amorosidade, o respeito às individualidades, o fortalecimento do vínculo e a empatia no trato com todos os segmentos, pois todos estamos de certa forma fragilizados pelo contexto atual, adultos e crianças e que este voltar a Escola seja da perspectiva de um bom reencontro e que nele aja vontade de estar juntos.

A segunda palestra “O Pacto Santa Cruz pela Paz e as Evidências científicas de prevenção da violência e educação socioemocional. Como funcionam os

---

<sup>93</sup> Prefeitura Municipal em Parceria com o Instituto Cidade Segura, que é uma organização da sociedade civil, que tem por objetivo difundir uma concepção de Segurança Pública e Prevenção a Violência Baseada em Evidências, isto é, utilizando apenas metodologias que já tenham sido avaliadas e demonstrem resultados positivos.

<sup>94</sup> Foi Secretário de Educação até 06 de julho de 2022.

programas SEJA e Conte Comigo na prática” com os representantes Tâmara Biolo Soares e Alberto Kopittke, do Instituto Cidade Segura, em uma explanação superficial mas pontual dos projetos a serem desenvolvidos: o SEJA – Programa de Educação Socioemocional<sup>95</sup> e o Conte Comigo. O segundo programa Conte Comigo abrange as crianças de 3 a 6 anos na escola de educação infantil e é composto por metodologia de contação de história com livros escolhidos pelo programa.

A primeira etapa é a formação dos professores facilitadores que após a formação deverão repassar aos pais e responsáveis a forma de compartilhamento de livros com o intuito ensinar modos de compartilhar livros e de fortalecimento de vínculos familiares. Os facilitadores fazem isso com o auxílio dos livros (escolhidos pelo programa), de sete cartões resumo e do manual do facilitador, que contém a explicação das técnicas de cada sessão. Desta forma, os facilitadores fornecem subsídios aos cuidadores para que eles possam compartilhar os livros com as crianças em casa.

A formação deste programa é baseado em oito encontros com os professores facilitadores. O cronograma representa, na minha escola, que das cinco professoras e duas gestoras (eu e a vice-diretora), quatro precisam fazer o curso dentro da sua hora atividade da semana. O que significa oito semanas nas quais não foram possíveis realizar o encontro pedagógico dentro da escola para conversarmos sobre os assuntos relacionados ao início do ano e nem mesmo introduzir o estudo e as rodas de conversa sobre a ética, docência com bebês e a formação docente.

No segundo dia da formação promovida pela Secretaria de Educação Municipal, assistimos a palestra “Educação e desafios em tempos instáveis” com o palestrante Rossandro Klinjey<sup>96</sup> que veio contribuir para o retorno presencial. Na opinião das professoras da escola foi ele que pode amenizar as angústias deste retorno, ao trazer em sua fala termos como empatia, recepção calorosa, paciência com os novos começos. Para muitas, as crianças estariam em retrocesso do seu desenvolvimento, mas a abordagem do palestrante trouxe a visão da importância de

---

<sup>95</sup> O objetivo deste programa é ter como público as crianças do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, visa o desenvolvimento de habilidades emocionais e de relacionamento para promover a melhora do desempenho escolar, redução da ansiedade e prevenção de comportamento violento. A proposta está baseada em quatro eixos transversais, educação sócioemocional, atenção plena (mindfulness), diálogo colaborativo, justiça restaurativa e comunicação atenta e empreendedorismo.

<sup>96</sup> Psicólogo Clínico e Mestre em saúde coletiva, escritor, consultor TV, colunista de jornais e das rádios CBN pelo país.

estar como o outro para que as crianças possam acolher novas aprendizagens e compartilhar as que trazem de seus convívios neste período que estavam em casa ou em outros lugares que os acolheram durante o período de restrição social.

Ele apresentou a expressão resiliência como a possibilidade de passar pela dor e o sofrimento (interpretação da dor) e dar força para fazer deste evento pandêmico algo melhor. Ninguém nasce assim, se torna assim através de suas escolhas. Pandemia é um evento mundial que atingiu a todos, mas cada pessoa recebe os efeitos com suas possibilidades de trabalhar com isto. Citou que cada um precisa se permitir aprender e construir recursos para lidar com os eventos, a ter flexibilidade para aprender.

A segunda palestra do dia, “Economia nacional e a educação como fator de produtividade” com o Palestrante José Pio Martins<sup>97</sup>, abordou a educação com números e produtividades e não deteve a atenção das professoras. Neste momento conversaram muito entre elas e o foco da palestra não foi retido e nem comentado após o término da mesma. Um dos fatores que pode ter contribuído para o desinteresse nesta palestra foi o modo como esta foi apresentada com marcadores e índices de produtividade. Ao mesmo tempo em que as professoras estavam assistindo as palestras, eu e a vice diretora estávamos organizando as tarefas administrativas, como previsão de alimentação para o retorno, material de limpeza, organização da escala de funcionários, organizando as matrículas no sistema BETHA, e atendimento a comunidade escolar. O grupo das serventes e atendentes estavam organizando o espaço físico da EMEI, recorrendo às professoras, algumas vezes, em relação a decoração, distribuição dos móveis da sala e também ao que se desfazer de materiais do ano anterior, o que contribui para desviar atenção da palestra.

A terceira e última palestra apresentada pela Secretaria Municipal de Educação, organizada através do SESC-RS, foi com o Palestrante Tião Rocha, antropólogo, folclorista e educador, que apresentou uma nova forma de ver a escola, a que pode ser feita sem muros, aproveitando outros espaços e neles desenvolver as aprendizagens com o que já vem da cultura da criança e do lugar onde mora. O que motivou a repensar a forma de ensinar foi em um determinado momento em que ainda

---

<sup>97</sup> Economista, professor em cursos de Graduação e Pós-graduação, foi Reitor e Vice-Reitor da Universidade Positivo, comentarista, colunista, autor de livros, membro da Academia Paranaense de Letras.

era professor da Universidade Federal de Minas e se deparou com a pergunta se ele era professor ou educador. À luz desta pergunta encontrou como resposta que o professor ensina e o educador aprende. O seu argumento para a mudança de emprego estável e cobiçado, como a docência em uma universidade federal, para alcançar o sonho de responder a sua pergunta com os ensinamentos da vida, com as comunidades e com as crianças que não estavam na escola mas que de alguma forma queria que chegasse a uma estrutura que desse conta deste processo ensino aprendizagem. Assim, segundo ele, reorganizou sua vida profissional e encontrou a resposta e a alegria no que estava fazendo. Ao apresentar a sua vivência e seus caminhos de ensinança nos fez repensar a escola em sua tendência de querer que as crianças se adaptem ao lugar e não o contrário. Com rotinas engessadas, práticas que há anos se esvaziam em discussões, mas ainda são as mesmas práticas cotidianas. O advento da Pandemia deslocou a escola, ou o que imaginávamos que era possível deslocar para dentro das casas das crianças, o que foi ingenuidade e uma tentativa de manter um vínculo mesmo que distante e por alguns momentos lembrar que existe um lugar onde aconteciam encontros e que todos possam desejar querer voltar a estar juntos neste espaço. E agora em tempos de retorno presencial, ter a presença física e toda a potência que este encontro pode significar. Nóvoa apresenta a necessidade de construir pontes, de um professor mais ativo nas mudanças que deseja para a escola.

Os novos ambientes escolares não surgirão espontaneamente. Os professores têm um papel essencial na sua criação. Graças seu conhecimento próprio e a sua experiência profissional, têm uma responsabilidade maior na metamorfose da escola. Para isso, devem fazer apelo às suas capacidades de colaboração e construir pontes, dentro e fora da profissão, na escola e na sociedade. (NÓVOA, ALVIM, 2022. p. 45)

As palestras estavam todas programadas para acontecerem presencialmente mas com os protocolos vigentes, o espaço que estava reservado para este evento não comportava o número de profissionais que estavam destinados a assisti-las, sendo necessário o ajuste do formato da palestra e a forma como seria divulgada para todas as profissionais, ficando sob responsabilidade da escola, seu local de trabalho, providenciarem sala para manter o distanciamento de uma pessoa a outra como exigido pelo protocolo sanitário vigente, acesso à internet, controle de frequência e no final das palestras intermediar a discussão sobre os temas trabalhados pelos

palestrantes em uma roda de conversa para socializar os principais aprendizados e a possível aplicabilidade no nosso cotidiano escolar.

Diante a tantos encargos que meu trabalho exige, muito se perde na qualidade devido à quantidade de ações a serem necessariamente exercidas, em relação as palestras consegui assistir duas e minha colega vice-diretora assistiu as outras e compartilhamos as informações mais relevantes para que minimamente pudéssemos ter um diálogo com o grupo das professoras.

Outra questão muito discutida entre nós, nestes dois dias de início de ano, foi a relação e o uso da tecnologia pelas crianças de nossa escola. Muitas vezes de forma demasiada, diminuindo o diálogo, o contato pessoal, e recebendo informações em total rapidez, às quais muitas vezes não são adequadas para sua faixa etária. O que nos cabe como professoras? Mediar essas informações e resgatar o diálogo interpessoal, o lúdico, bem como o contato físico tão necessário, com todos os cuidados que o momento exige. Todas estas questões foram fragilizadas pelo distanciamento social e o resgate desse estar junto e fazer deste encontro um momento agradável é primordial para o início do ano letivo.

Sou professora de educação infantil, mas ocupar o lugar na gestão da Escola acarreta uma posição privilegiada, pois a escola é uma das fontes de encontros e experiências que direciona o texto, encontros que em minha trajetória profissional instiga a ser curiosa, em buscar saber mais, seja da educação infantil, gestão escolar e ou formação docente, conteúdos necessários para o trabalho que desempenho na EMEI. A busca constante por conhecimento<sup>98</sup> faz com que as trocas na jornada pedagógica enriqueça o trabalho que desempenhamos na escola, acompanhado da experiência de cada profissional que compõe a equipe.

A gestão na educação Infantil é singular em relação às demais etapas da Educação Básica, pois as pessoas envolvidas trabalham com os começos das crianças, os que chegam bebês na escola, a primeira escola, os primeiros adultos fora do contexto familiar a quem criarão vínculo afetivo (ou não). Este trabalho possibilita ter uma visão mais ampla, mas também demanda muita atenção para todos os aspectos da escola. Os adultos que estão neste espaço educador precisam olhar com atenção para estes começos.

---

<sup>98</sup>. Conhecimento é, antes de tudo, inseparável do processo de viver. Sem encantamento não há conhecimento (PELLANDA, 2004, p. 13)

## 5.2 As que encontro na escola

Apresento a equipe de professoras que estiveram comigo neste trabalho de pesquisa pois são atuantes na escola e suas histórias estão presentes neste estudo e na construção do caminho pedagógico da escola.

Anteriormente me referi as professoras por letras e assim continuarei, pois o que estou compartilhando neste trabalho são fragmentos de conversas e de escutas reflexivas desses anos de convívio. Trazer o nome de cada professora implica a responsabilidade de aproximar cada fato narrado com a pessoa que o viveu e isso só posso descrever diante da minha percepção e não serei fiel à narrativa de vida, da inteireza e minúcias que é a história de vida de cada uma. Para trazer suas histórias de vida seria necessário um trabalho inteiro dedicado a cada professora. Opto então pela escuta

como tentativa de enxergar o outro e sua voz, sempre grávida de histórias e de sabedoria, de sair um pouco de si para receber e deixar-se banhar pela palavra alheia, as ressonâncias de sua experiência e vivências(..)..Assim, uma vez posto o desafio, mordemos a isca, e diferentes respostas, narrativas e conversações foram possíveis. Assumimos que conversar é um modo legítimo de investigação, de relação, porque implica uma forma especial de prestar atenção, de inquietar(se) e indagar(se) a partir da experiência, da vivência, das falas do outro (RIBEIRO, SKLIAR, 2020.p.18).

Através das conversas que desenvolvemos ao longo desses anos, mais especificamente durante os dois últimos anos em que me dediquei à pesquisa, passamos (estamos) pelo advento da pandemia que nos atravessou de forma única e singular de forma impactante. Nesta caminhada docente vamos tricotando e compartilhando nossas experiências. Para trazer algo mais próximo do que estou procurando compreender, fiz duas perguntas simples e, ao mesmo tempo, complexas<sup>99</sup> pois solicitam abordar a formação e a experiência de ser professora de berçário. A resposta de cada uma traz um fragmento para pensarmos como a docência é percebida por elas em suas atividades.

---

<sup>99</sup> Idade? Formação? Quantos anos de docência? Já teve experiência de ser professora de berçário? (Entende-se por berçário crianças de meses até dois anos) E como foi esta experiência? Relate o que mais te encantou com esses encontros (aula) e como descreve a responsabilidade de trabalhar com crianças pequenas.



### **Professora A**

Tem 39 anos de idade, sua formação é Pedagogia, atua na educação infantil há nove anos e trabalha no berçário. Quando questionada sobre o trabalho no berçário, disse que o encantamento nesta faixa etária são com os momentos dos encontros, o simples nas palavras dela: *“receber um abraço, um beijo, um carinho, coisas simples que encanta.”*

Coloca que as ações realizadas no berçário são as mais verdadeiras. *“encanta saber que estamos ajudando na constituição de um ser, o que é a principal responsabilidade do professor que trabalha com estas crianças pequenas.”*

E finaliza sua resposta com a questão da responsabilidade, *“Ser responsável pelo bem mais preciosos de uma família é gratificante e também um pouco assustador.”*



### **Professora B**

Tem 33 anos de idade, pedagoga com especialização em educação infantil. Trabalha na educação infantil há nove anos, destes, cinco anos atuando na EMEI Aliança, com a carga horária de 20 h semanais. Atualmente está na regência de turma de crianças de três anos, mas expressou que os bebês têm seu carinho e sempre que pode assume a turma de berçário.

Quando questionada sobre a docência de bebês, a primeira palavra foi responsabilidade, disse que é um grande desafio e uma enorme responsabilidade trabalhar com a turma do berçário, e ao mesmo tempo uma surpresa porque cada criança tem seu jeito de agir e quando começa dar seus primeiros passos e falar suas primeiras palavras, transforma o ambiente “é encantador”. Relatou que o maior desafio e o mais marcante foi a convivência com uma criança de quatro meses que não conseguia se adaptar à escola e nem às profissionais, já estava a mais de um mês e nada conseguia que parasse de chorar, até que um dia a mãe passou um

pózinho no bico da menina e ela imediatamente parou o choro, enfim o mistério do choro solucionado, a mãe tinha acostumado à criança com um pó chamado Funchicórea na chupeta, que usam para aliviar cólicas.



### **Professora C**

Professora, formada no Magistério do Ensino Médio, Ensino superior em pedagogia e especialização em psicopedagogia. Tem 43 anos de idade e 25 anos de docência, 10 anos atuando na EMEI Aliança, carga horária de 40 horas semanais. Em sua trajetória docente já atuou em vários níveis de ensino, desde as salas muti seriadas até o berçário. O que relatou de sua experiência com o berçário foi do encanto, a pureza e a paz que esta faixa etária passa, as trocas de aprendizagens, a professora C disse que se realizou, com as descobertas e os “sorrisos banguelas” que os bebês retribuíam a cada nova descoberta. Apresenta o bebê como frágil e indefeso que precisa ser cuidado e amado, e expoe a responsabilidade de zelar pela “segurança e bem-estar”.

Ressalta a importância de colegas que sejam parceiras para desenvolver propostas desafiadoras e criativas visto que os bebês não tem muito tempo de atenção a cada atividade. *“o trabalho com eles exige bastante dedicação, sendo que sua atenção é de um curto tempo e o educador precisa estar sempre os envolvendo, motivando e interagindo para que as novas descobertas sejam exploradas e para que se tenha êxito na proposta”.*

O ambiente deve ser preparado, pensado e organizado para desafiar os bebês, *“É um desafio constante, pois a dedicação precisa ser individual para que se sintam motivados a conhecer o novo”!*

E finalizando suas colocações, afirma que “acompanhar essa faixa etária é extremamente gratificante e prazeroso ao professor!”



## **Professora D**

Tem 43 anos de idade, formada no Ensino Médio Magistério, curso superior em Pedagogia Educação Infantil e Pós-graduação em Educação Infantil, Gestão, Orientação, Supervisão Escolar. Tem 21 anos de docência, dos quais 15 atua na prefeitura e 6 anos em escola particular e há três anos atua na EMEI Aliança.

*“Penso que ver o desenvolvimento deles foi algo mágico. Como eles mudam, crescem e se desenvolvem em um ano de convivência.”* Este pensamento da professora D que atualmente trabalha com a pré-escola e se refere a anos passados em que atuou no berçário.

Em suas memórias, contemplou a aprendizagens dos bebês que observando e imitando os maiores, seus avanços rápidos do desenvolvimento, como correr, falar, controle de esfíncter.

Sobre a responsabilidade, ela expressa que precisa existir em qualquer etapa da educação infantil. *“Nessa, principalmente, eles são um pouco mais dependentes e precisam mais do adulto na questão dos cuidados, segurança”.*

## 6 ARREMATANDO OS PONTOS DO ENCONTRO POSSÍVEL

Ao trazer as professoras, minhas parceiras de trabalho e de reflexões, o fiz com a intenção de apresentar profissionais importantes para o processo educativo, o qual não se faz isoladamente. Todas já estiveram com turmas de bebê e, quando falamos sobre a educação de bebês, falamos da relevância que este caminho tem na vida do humano que chega na escola e para todo seu percurso de vida. É impossível mensurar as marcas que deixamos em cada criança, mas podemos projetar os impactos em suas memórias, almejar experiências positivas no nosso desejo de inseri-las no mundo.

O trabalho que se manifesta no berçário é distinto, um trabalho pautado por uma ação do domínio público, apesar de todas termos no trabalho nossa sobrevivência mas se distingue pela ação da pluralidade, a condição do espaço da aparência. Pedagogia intencional que não pode prever suas consequências.

O trabalho docente na Educação Infantil reúne ao mesmo tempo, grandes expectativas e grandes questionamentos. Se por um lado configura uma profissão em expansão, diante do crescimento da demanda de matrículas e das profundas mudanças na função social e política da educação de crianças de 0 a 5 anos no Brasil, também enfrenta intensos debates em torno de sua identidade profissional. Ambas as situações são atravessadas pela revisão contemporânea dos sentidos culturais de ensinar e de aprender em uma sociedade cada vez mais voltada para a especialização técnica dos saberes e fazeres, que vem mudando aceleradamente os modos de produzir interações e conceber conhecimentos, os quais tornam necessário pensar o presente para interrogar quais as chaves para interpretar e habitar o mundo nós adultos estamos alcançando às novas gerações. (RICHTER, 2016, p.16)

O compromisso ético que assumimos com os bebês e com o mundo ao exercer nossa profissão de professoras de crianças pequenas vai além do mundo do trabalho e da sobrevivência. Está no âmbito do cuidado com a continuidade do mundo. Como diz Arendt (2005) é onde assumimos o nosso amor e a nossa responsabilidade pelo mundo e pelo outro.

A educação é o ponto que decidimos se amamos o mundo bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e como tal gesto salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens a educação é também onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos e tão pouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevisto para nós preparando as em vez disso com antecedência para tarefa de renovar o mundo comum (ARENDR, 2005 p.247).

Os primeiros anos de docência envolve acompanhamento por serem momentos sensíveis na formação do professor. Com Nóvoa (2014), digo que vai além. Estamos sempre em uma infância<sup>100</sup> dessa docência, aprendendo com cada criança nova que conhecemos na escola, pois o encontro se dá no imprevisível das ações.

Nóvoa (2021), ao abordar “A educação depois de Auschwitz” de Teodor Adorno, lança a interrogação em seu artigo “Os professores depois da pandemia” se é possível parar e pensar e produzir sentido sobre o que nos acontece? A pandemia parou o mundo e as escolas fecharam mas, destaca o autor, as indústrias do consumismo pedagógico, a privatização da educação e o discurso da urgência da escolarização não foram freados pela pandemia. Afirma também que a sociedade atribui à instituição escolar a responsabilidade pela educação das novas gerações na aquisição de cultura e do conhecimento, porém a escola funciona isolada da sociedade apesar das várias tentativas de aproximação das famílias e das comunidades. A pandemia exigiu a tarefa de reproduzir a escola dentro da casa, mas a casa não é a escola. É diferente, é justamente o contrário da escola. Em casa estamos entre os iguais, os familiares a nós, e na escola interagimos com os estranhos, estamos entre os diferentes, e o fator que educa é a diferença.

A casa diz respeito ao ambiente privado e a escola ao ambiente público. Segundo Nóvoa (2021), não pode haver educação se alguma coisa comum não acontecer no espaço público. Em casa estamos no lugar que é nosso, na escola no lugar que é de muitos. A grande vantagem da escola é ser diferente da casa e por isso é tão importante a colaboração entre a escola e as famílias porque são realidades distintas e ambas se amplificam uma com a outra, com sua complementaridade. A tecnologia, por si só, não educa ninguém.

Para um professor, não há nada mais importante do que saber lidar com a imprevisibilidade de cada momento, transformando cada incidente ou circunstância numa ocasião de aprendizagem. (NÓVOA, 2022, p.48)

O docente, mesmo diante da terrível fatalidade da pandemia, foi exigido pela sociedade que apostou em sua capacidade de adaptar-se e reorganizar-se, o que pressupõe que o professor é capaz de fazer. Este saber que o autor diz que o

---

<sup>100</sup>Kohan, Walter Omar VISÕES DE FILOSOFIA: INFÂNCIA. Alea: Estudos Neolatinos [online]. 2015, v. 17, n. 2 [Acessado em 8 Setembro 2022], pp. 216-226. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1517-106X/172-216>>. ISSN 1807-0299. <https://doi.org/10.1590/1517-106X/172-216> . Em seu artigo ele traz a relação da infância com a filosofia, infância são os começos, e dentro desta visão que afirmo a docência como um começo diário pois a cada criança que chega uma nova forma de ver e estar neste encontro que a educação se faz.

professor precisa dar conta, esteve presente no cotidiano das professoras de minha escola. Foi preciso reinventar uma nova forma de estar com as crianças e os adultos para minimamente levar a escola para dentro das casas. Foi desafiador e não temos como saber do (in)sucesso dessas ações, pois o impacto destes encontros são marcas deixadas pela experiência vivida em cada um.

Integrar o digital no trabalho docente é mais do que incorporar uma “tecnologia”, é reconhecer as reverberações que os novos modos de ser, de agir e de pensar – constituídos na era digital – provocam na escola e ser capaz de os integrar como referências fundamentais no reposicionamento dos professores. (NÓVOA, 2022, p.50)

Neste sentido, os professores buscam de outro modo sua autoria pedagógica, a qual é decisiva para pensar as mudanças na educação e na escola. Nóvoa (2021) conduz a pensar que o meio digital fará parte da escola, mas nunca substituirá o professor em sua tarefa de como aprender a pensar se consideramos que nunca o poderemos fazer sozinhos. É para isso que precisamos dos professores.

O caminho percorrido e narrado nesta pesquisa foi pautado em meu percurso de docente e pesquisadora no espaço vivido da escola e a convivência com minhas colegas docentes em relação aos bebês. A interrogação que mobilizou os estudos foi a ética na atenção às crianças, a qual promoveu a discussão e a reflexão tecida nesta dissertação. Os estudos de Hannah Arendt e Emmanuel Lévinas oportunizaram a reflexão do meu cotidiano, de minhas vivências com as colegas e com os bebês, mas principalmente o processo constante e diário que vivo na escola, a minha formação docente.

Ao redirecionar a pesquisa para a escuta reflexiva sustentada nos estudos de Arendt e de Lévinas e na impossibilidade dos encontros projetados, passei a compreender a relevância educacional dos encontros do dia a dia. Um novo caminho foi possível para o fechamento desta pesquisa.

O que tenho são histórias, as minhas e as delas, e ao rememorar e refletir no exercício da escrita vai se configurando a descrição do caminho de uma pesquisa que também exige uma ética. Neves e Müller (2021, p. 94), ao abordarem a ética na pesquisa com bebês e seus cuidadores observam “uma lacuna, qual seja: a consolidação de uma agenda de pesquisa com e sobre os/as bebês, o que envolve a atualização de concepções de infância de acordo com o tempo e os diferentes contextos”. Para as autoras, a pesquisa com e sobre bebês demanda grande

sensibilidade do adulto pois a (in)experiência dos começos no mundo é uma premissa fundamental no debate ético. Essa demanda implica a alteridade do encontro de vivências e tempos distintos de vida, na qual

é estabelecida uma tradução bilateral e simultânea. O/A bebê lê o mundo por meio de cuidadores/as (bem como por meio de outras crianças), ao mesmo tempo em que também demanda destes/as um conjunto de adaptações desse mesmo mundo. Adultos/as são intérpretes ao mediar e darem sentidos às ações de bebês em nossas pesquisas, o que os/as posiciona como importantes interlocutores/as (GOTTLIEB, 2012). A ética na pesquisa com bebês precisa, portanto, incluir quem cuida deles/as, considerar o consentimento do/a adulto/a e do/a bebê, em diálogo com a tradução feita pelo/a cuidador/a e que aos poucos, nós, pesquisadores/as, passamos a melhor compreender (NEVES, MÜLLER, 2021, p. 96).

Neste sentido, as autoras destacam não haver um manual ético de como agir a cada etapa da pesquisa. Somente a reflexão ou o pensamento crítico permitiria a adequada conduta entre a abordagem metodológica e a apresentação de resultados, pois envolve pensar o processo e não chegar a um ponto final idealizado. Com bebês não há garantia de uma almejada objetividade, nem para o pesquisador nem para quem os cuida e educa. A incerteza e a surpresa fazem parte deste campo do conhecimento. Cada encontro entre bebês e adultos é irrepetível.

Se é difícil assegurar a precisão do conhecimento científico como princípio ético na pesquisa com e sobre bebês, é necessário também declarar a busca ética por uma abordagem metodológica – ou uma escrita – que vá além de definições e explicações ou, como diz Lévinas (1993a), que questione

[...] a síntese do saber, a totalidade do ser abarcada pelo *eu transcendental*, a presença apreendida na representação e no conceito, e a interrogação sobre a semântica da forma verbal do ser – inevitáveis êxtases da Razão – sejam as instâncias últimas do *sentido*. [...] a nudez humana me interpela – interpela ao eu que sou –, me interpela em sua debilidade desprotegida e indefesa da nudez [...] (LÉVINAS, 1993a, p. 266).

A alteridade do outro diante de mim, um Rosto que antecede palavras (LÉVINAS, 1988; 1993a), despojado de nomeações ou conceitos previamente definidos, exige uma resposta minha, faz-me responsável pelas opções de escrita. Opções que compartilham com Lévinas (1988) a ideia de que os saberes não estão em mim, antes se encontram ao lado do outro. Não como confronto e nem como enfrentamento – frente-a-ele. Estar em relação com o outro não é considerá-lo do mesmo modo que um objeto conhecido, nem lhe comunicar um conhecimento. Nas palavras de Lévinas (1988, p.50), “o fato de ser é o mais privado que há; a existência

é a única que não posso comunicar; eu posso narrá-la, mas não posso dar conta de minha existência”.

Se a intenção, nesta pesquisa, não é definir nem explicar o que é ou deveria ser uma docência com bebês, mas sob inspiração fenomenológica abordar o processo formativo de uma docência em ato de responsabilidade de educá-los, é fundamental assegurar o consentimento dos participantes e proteger seus direitos e bem-estar tanto em sua privacidade quanto na descrição de procedimentos e cuidados éticos integrada à escrita. No caso desta dissertação, o cuidado ético com o consentimento das colegas e o sigilo dos seus nomes foi um princípio orientador. Outro princípio ético adotado foi não trazer relatos sobre as famílias e os bebês da escola e nem experiências da rotina do berçário e da escola. A escrita deteve-se na escuta reflexiva da docência com bebês a partir da minha experiência vivida, da minha formação docente e dos meus interesses de estudos em torno da ética da responsabilidade cotidiana que é assumir os começos do humano em espaços coletivos de educação.

Tardif e Raymond (2000) contribuem para a minha reflexão ética na pesquisa em educação e na docência ao afirmarem, a partir das relações mediadas pelo trabalho, que o professor constrói seus princípios norteadores desde suas memórias. Princípios que orientam o enfrentamento das situações cotidianas da atividade docente desde experiências vividas como aluno, revisitadas e atualizadas quando convocadas para a solução de um problema.

Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de química no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso. (TARDIF & RAYMOND, 2000, p.216)

Os autores afirmam que, através da formação inicial para o magistério, os futuros professores não modificam suas crenças anteriores de ensino, e quando chega sua vez de exercer a docência, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando iniciam a docência, buscam nas crenças e maneiras as formas de solucionar seus problemas profissionais. Isto é, o profissional docente, para os autores, busca em suas memórias, nas suas experiências vividas, a bússola para conduzir seu modo de exercer uma docência.

Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Ora, o que se sabe hoje é que esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo. (TARDIF & RAYMOND, 2000, p.216-2017)

A comunidade apresenta exigências ao profissional docente pela ampla visão de educação ser uma “atividade social” e das crianças estarem na escola como uma preparação para estar e contribuir para a sociedade. Os olhares ao trabalho docente se voltam para verificar se os professores trabalham bastante, se trabalham corretamente ou se oferecem um bom acompanhamento aos seus “alunos”. A maioria das pessoas estão interessadas como deve ou não se comportar um professor, e não exatamente pela tarefa que realizam, trazendo um discurso de que o ensino é um “ofício moral”. Porém, se queremos compreender a docência,

é necessário ultrapassar esses pontos de vista normativos. Com efeito, como qualquer outra ocupação, o magistério merece ser descrito e interpretado em função das condições, condicionantes e recursos que determinam e circunscrevem a ação cotidiana dos profissionais. (TARDIF, 2001, p.18)

A reflexão dos saberes docentes na formação pedagógica exige estar articulada ao cotidiano do ofício docente. Talvez, por isso, Gatti (2009) possa afirmar que os impactos da formação de professores em nosso país são de deficiência e de improvisações. Para a autora, a formação de professores no Brasil começa no processo de expansão da escolarização básica no país, ou seja, apenas em meados do século XX com o aumento de matrículas e a progressivos níveis de ensino que passam a exigir mais professores para atender a demanda. O suprimento de docentes nas escolas caminha por meio de várias adaptações desde a expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos, entre outras.

A autora, desde suas pesquisas em macroeducação brasileira, interroga quem são os professores e onde se formam? Quem são os responsáveis por essas formações e qual a qualidade dessas formações? Ao trazer as considerações e estudos de Gatti estou em busca da compreensão sobre a formação da docência voltada para os bebês, qual a preocupação com os profissionais docentes que atuarão

nas turmas de bebês. São contempladas no currículo de Pedagogia disciplinas relacionadas com esta etapa da creche? Um período tão peculiar do ser humano e que demanda cuidado e responsabilidade com este começo na escola.

A pesquisa de Gatti (2009), ao apontar na formação de professores deficiências e improvisações, destaca que as políticas públicas como o Prouni<sup>101</sup>, programa criado em 2004, demonstram que entre as licenciaturas o curso de Pedagogia ainda é relegado aos diplomas de segunda linha. Isto é, segundo o termo que a autora utiliza, relegado a “uma docência menor”. Se a educação infantil é a de menor valor social entre as profissões, mais perverso é o lugar da docência com bebês ainda vinculada às disciplinas aligeiradas que apenas “pincelam” informações e não se detém na reflexão pedagógica da experiência dos começos dos bebês na vida coletiva da creche.

Considero relevante pensar com Gatti (2019) a relação entre o perfil dos profissionais docentes e as políticas afirmativas (Prouni, a lei de Cotas a partir de 2012, o que favoreceu uma parcela da população chegar ao ensino superior, o SISU para alunos que frequentaram o ensino médio integralmente em escolas públicas). Políticas que auxiliaram o acesso ao curso superior e que permitem, neste panorama, visualizar uma grande parcela de jovens que escolheram pelas licenciaturas, na sua maioria pobres, negros e do sexo feminino. Segundo seu estudo, o Brasil tem um retrato do profissional docente em sua trajetória de pequenas e grandes conquistas até a chegada na escola de Educação Básica.

A situação social que vivenciamos contemporaneamente não pode ser deixada de lado quando se pensa educação das novas gerações: seus movimentos, diferenciações, conflitos, realizações, contradições, renovações/ inovações. De um lado porque são constitutivos das relações nas próprias redes escolares e escolas, como também das mediações construídas pelos seus professores, estudantes, gestores, funcionários e famílias. De outro, porque a tomada de consciência de determinado momento sócio-histórico em cenário de mudança acentuada pode fazer emergir alternativas de ação mais efetivas. Ou seja, problematizar a partir de pontos de referência é fundamental para compreender e agir conscientemente (GATTI, 2019.p.16)

Todas nós, docentes da EMEI Aliança, nos reconhecemos neste processo formativo no ensino superior. Trazemos a escola e o ensino superior que todas frequentamos para o espaço que habitamos com nossas vivências. As quatro colegas

---

<sup>101</sup> Programa Universidade Para Todos, consiste na aquisição de vagas para estudantes de baixa renda em cursos de graduação ou sequenciais, oferecidos por instituições privadas por meio isenções fiscais.

têm curso superior em Pedagogia. São mulheres acima dos trinta anos, com mais de nove anos de docência e com experiência em berçário. Com elas podemos compreender que este espaço é formativo e que as contribuições refletem na aprendizagem do docente em formação. Podemos, de alguma forma, ir além das estatísticas e dados que Gatti (2019) apresenta com maestria e trazer para o cotidiano a formação continuada em ato, no encontro diário com os bebês e suas famílias. Se a docência com crianças não é destacada, tão pouco é a docência com crianças bem pequenas e com os bebês. Talvez, possamos nós, o grupo da EMEI Aliança, refletir e trilhar esta formação e contribuir para a visibilidade da docência com bebês.

Ao descrever este caminho da pesquisa vou me dando conta que a conversa com meus pares implica se estender às atendentes da EMEI. São profissionais que fazem um trabalho fundamental – e fantástico – no cuidado dos bebês, apesar de considerarem que seu trabalho não é importante no cotidiano da escola. Existe um preconceito muito grande em relação a esta profissão que afirma qualquer pessoa poder exercê-la. Basta gostar de crianças ou ser mãe, pois são apenas cuidadoras já que enfrentam, em sua ação cotidiana, o obstáculo do extremo cuidado com a higiene. Um obstáculo que é um resquício de sua formação. As crianças não podem se sujar e a alimentação é um momento de grande preocupação. O fato de alguma criança não se alimentar gera tensão e logo entram em contato com os pais para comunicarem e buscarem uma solução. Na maioria das vezes, é uma preocupação demasiada. A compreensão do cuidado ser sua maior responsabilidade as detém a pensar apenas no corpo em desenvolvimento biológico em detrimento das dimensões linguageiras das primeiras experiências das crianças em suas descobertas do mundo.

A admiração das crianças pelo mundo passa a não ser tão importante, o que promove forte tensão no encontro com as colegas mais jovens, com a geração de profissionais que buscam também oferecer experiências mais amplas ao brincar e às oportunidades que a “sujeira” permite à exploração do mundo. Há uma constante tensão entre as gerações de profissionais formadas pela vertente higienista e a outra que prioriza as brincadeiras e a exploração de distintos materiais como forma de estar em linguagem no mundo.

As profissionais da geração higienista não querem pôr suas verdades em dúvidas porque já são certezas. O equilíbrio? Ao refletir essa situação cotidiana, percebo como as certezas atrapalham as novidades de experiências que podem acontecer no tempo e no espaço coletivo da creche. Porém, também sei que essas

crianças estão bem cuidadas. Esta pré-ocupação com os bebês, e posso afirmar que são bem cuidados, pode ser compreendida como sinônimo de cuidado no sentido da responsabilidade com o ser humano. De um lado a supervalorização da higiene e de outro a ênfase na ampliação de repertórios com experiências lúdicas. Não é uma questão de polarizar entre “certo” e “errado”, pois seria uma simplificação do vivido na creche. Antes é uma questão para ser tensionada e interrogada como uma reflexão com o grupo.

As profissionais atendentes mais antigas na rede municipal podem escolher seu local de trabalho pelo direito à transferência de quem tem mais tempo de serviço na rede. Como nossa escola é relativamente nova, foi possível esta escolha e assim nela se concentraram muitas funcionárias antigas, as quais trazem em sua formação a orientação sanitária e o higienismo da assistência social a qual as creches pertenciam. A escola de Educação Infantil, mesmo com as mudanças que atravessou nas últimas décadas, não conseguiu remover as práticas e as certezas da tradição assistencialista. Os órgãos que a fiscalizam, como a vigilância sanitária, fortalecem essa concepção ao determinar que berçários tenham piso térmico e anti-impacto para dar conforto aos bebês e para auxiliar na limpeza. São políticas que mantêm um modo de educar ao fortalecerem o discurso de um ambiente limpo e livre de contaminação. Reforçando as perigosas certezas.

No âmbito educativo da atenção ao cuidado e à promoção de experiências de mundo no encontro com os bebês na EMEI Aliança, as quatro professoras com experiência no berçário permitem afirmar a relevância de insistir na ampliação de espaços e tempos que permitam efetuar conversações sobre os encontros entre os adultos e as crianças, em especial com os bebês na escola. A escuta reflexiva ao cotidiano e ao encontro que acontece na escola entre os adultos envolvidos aponta a necessidade de aprofundar os diálogos e trazer para a conversa as atendentes, para uma reflexão que não seja só um ponto de discussão ou preocupação sobre a ética, a ética pautada apenas no cuidado mas que se considere a alteridade, a ética da alteridade, a importância dos começos.

É um desafio para os próximos anos, na formação e no cotidiano do berçário e isso demanda tempo, demanda estar aberto para o diálogo e este é outro desafio na dinâmica do planejamento do cotidiano da creche. Quando e onde conversar vai cada vez mais para os momentos dos intervalos.

As conversas e escutas que realizei, minhas impressões sobre os fragmentos de fala e de conversa, não foram um momento específico pensado e planejado para este diálogo. Não aconteceram paradas para conversar. Não pelas tarefas do dia a dia ou pela pandemia, mas porque é difícil de acontecer. As conversas para reflexão são facilmente dispensáveis do cotidiano da educação infantil, principalmente na creche. Para os adultos, com bebês e crianças bem pequenas, o cuidar se sobrepõe ao educar diante da exigência do cuidado com a alimentação, a higiene, o repouso, a saúde. Os adultos precisam cuidar dos bebês e não dispõem de tempo para refletir sobre a inseparabilidade entre cuidar e educar.

A preocupação com a inseparabilidade entre as dimensões de cuidar e educar que articulam a ação docente no berçário também não é uma preocupação dos pais e familiares. Ao final da jornada diária do bebê na escola, a pergunta mais frequente que os adultos fazem é: Como o bebê passou o dia? Se alimentou? Dormiu? Não fez febre? São amplamente esquecidas as experiências do dia nas quais a criança engatinhou para alcançar um brinquedo que propositalmente estava longe de seu alcance, da mamadeira que conseguiu pegar sozinha, do sorriso que expressou ao sentir a textura da areia escorrendo por seus dedos, o encantamento com a visão de um passarinho que entrou na sala, as várias tentativas de se levantar e se agarrar na barra de apoio que tem na sala. Quais as sonoridades e músicas que lhe foram oferecidas para escutar, quais livros escolheu para olhar, quais objetos explorou, quais brincadeiras preferiu. Todas estas experiências que o bebê vivenciou durante o dia com os adultos que estavam com ele, se resume somente ao sim, ele se alimentou, está limpinho e não fez febre.

O encontro no berçário é um potente encontro educativo. Como afirma Arendt, a responsabilidade de apresentar o mundo aos novos é dos adultos que simultaneamente apresentam o mundo ao bebê e dele recebem a imprevisibilidade do humano que chega através da linguagem que sustenta encontros e o fazem acontecer. Uma responsabilidade educativa que reivindica adultos dispostos a apresentarem o mundo com o cuidado que as palavras exigem, que respeite a alteridade do outro a partir da sensibilidade e da responsabilidade e assumam uma ética da alteridade em que o cuidado deixa de ser condição ou ideal para se constituir em encontro.

Na intenção de compreender a formação docente em ato, a minha e a das minhas colegas professoras, a partir da relação ética com os novos que chegam no espaço escolar, os bebês, a surpresa que se revelou com a pesquisa foi a de que não me reconheço mais como a pesquisadora que iniciou o curso de Mestrado. Hoje, mais exigente em meus objetivos voltados para a formação docente, aquela que acontece em ato, no encontro com os outros, me reportou a compreender os passos da minha trajetória de formação docente. Compreendi o meu interesse pela interrogação à educação dos bebês desde a responsabilidade ética dos adultos, a qual busquei em Lévinas. Uma aproximação ao que desejo compreender como sustentação filosófica para pensar a responsabilidade com o outro, a ética com o outro. E o que busquei compreender, especificamente com bebês na Educação Infantil, é a inquietação diante da questão de como os adultos valoram a alteridade neste encontro, como cuidam dos bebês em sua dimensão humana de começarem-se no mundo, de serem eles propriamente iniciadores.

Ao interrogar a escola como espaço e tempo de vida coletiva que auxilia ou que coloca obstáculos à formação docente, me detive na docência que acontece cotidianamente, aquela que efetua o dia a dia. Os estudos realizados, os autores que escolhi para partilhar esta reflexão, me aproximaram do entendimento de que a formação docente está sempre *sendo*, sempre em ato. Mesmo apegado às memórias afetivas de docentes que passaram por suas vidas, a aprendizagem deste ofício se dá em ato. Se é professor sendo, vivendo.

A relevância deste estudo sobre a constituição da docência em ato com bebês na EMEI Aliança contribuiu para que trouxesse à reflexão a importância da especificidade da formação da docência de e com bebês a partir de uma ética “cotidiana” implicada na alteridade temporal e linguageira deste encontro.

As mudanças provocadas em mim pela pesquisa fizeram renascer o gosto pela leitura, pela escrita e pelo desejo de compartilhar minhas reflexões. Com meu grupo de pesquisa, que acompanho desde 2016, aprendi o respeito com o tema de cada um e cada uma. Com seus interesses aprendi que na escola, através das vivências e da potência dos encontros, temos um processo formativo que amplia nosso fazer docente.

Minha expectativa, ao final de um caminho que se torna um recomeço, é contribuir com uma escola para que as demais possam pensar a sua escola. Do projeto inicial da pesquisa fui me distanciando pelas adversidades que a

atravessaram. A pandemia, o não encontro entre docentes e crianças, a própria história das escolas de educação infantil que se reorganizaram para atender as crianças, a dificuldade dos encontros presenciais que promovessem a disponibilidade para conversar e refletir o cotidiano. Foi entre intensas mudanças e reconfigurações que esta pesquisa se desenvolveu. Não alcançou respostas mas permitiu muitas interrogações. Os bebês ainda são invisíveis, os bebês ainda demandam uma docência que os considere em sua natalidade, em sua chegada ao mundo. Exigem ainda pensar que docência é essa a do berçário.

A relevância em pensar a nossa responsabilidade de adultos nos começos dos bebês é algo que não é considerado no pensamento educacional. A opção teórico-metodológica pelo pensamento de Arendt para pensar a relevância dos começos e o pensamento de Lévinas para pensar responsabilidade ética para com esses começos mundanos conduziu a escrita ao cuidado com as palavras. Há um descuido muito grande com as palavras que dizem esta profissão. Gadamer (1999) diz que somos seres em linguagem e através dela temos acesso ao mundo – aos mundos. Há que ter o cuidado docente para com as palavras, para o que falamos para os bebês e o que falamos sobre os bebês. Larrosa (2001) descreve com suas palavras a ação de educar, a docência, o adulto que está com o bebê, como um receber que é criar um lugar, abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar. Abrir o espaço do mundo, aceitar o começo desta alteridade, a acolher com responsabilidade através do cuidado com as palavras e com as ações, é um trabalho árduo, uma entrega a essa responsabilidade. É o amor ao mundo e ao outro que sustenta a admiração à profissão docente.

Como é importante a diversidade de pessoas trabalhando com crianças, com bebês, apresentando o mundo para elas. Se cada adulto tem um mundo à parte na linguagem ele vai trazer a música, o teatro, a dança. A atenção ao mundo e o carinho por ele é diferente em cada um. Essa diversidade do humano em interação com os novos que chegam é o que faz e o que traz a complexidade de participar do mundo. Apresentar o gosto por manusear argila, por pintar, por comer e saborear uma fruta, por bater tambor, por cantar a vida. A pluralidade do mundo é a maior dificuldade. O maior obstáculo na escola é quando todos pensam da mesma maneira, quando a docência considera que deve pensar como todas as outras. Porém, à docência que apresenta o mundo aos novos é exigida assumir a sua responsabilidade em “realizar a mediação entre os dois tempos articulada pela intencionalidade em não anular nos

bebês e crianças pequenas suas possibilidades de aprenderem o extraordinário que vale a pena ser vivido (RICHTER, 2016, p.16).

Considerações que me fazem compreender que temos que desejar a contradição, o impasse, pois esse impasse não é redutor da ação educativa. Antes, ele é uma abertura à ação docente. Se não há impasse, permanece apenas a homogeneidade. E isso é pobre e redutor de experiências de mundo.

Lévinas diz que a morte do outro é quando o reduzimos a nós mesmos. O impasse é a garantia de que haverá trânsito das ideias, que haverá mais perguntas, mais questões, mas é também estar ciente da relevância do trabalho que é feito em conjunto junto com outro. O senso e a contradição do impasse são muito bem-vindos ao garantir que possamos fazer perguntas, ao garantir o movimento das interrogações. Quando não houver mais interrogações é que persiste o perigo das certezas.

Na primeira página desta dissertação apresento a imagem de mãos segurando a lã que compõe uma peça em processo de ser tecida. São as minhas mãos e de minhas colegas no pátio da escola em que convivemos. Esta aventura que é viver compartilhamos no cotidiano da escola com a sua imprevisibilidade e suas interrogações. A cada laçada de lã que compõe uma parte da peça desejada, assim como o tricô que precisa ser tecido, a escrita no início desta dissertação foi uma questão angustiante e agora é uma satisfação. O exercício de registrar meu caminho acordou a mão que escreve, que é a mesma que tece, a mesma que afaga. Sou muitas e sou eu mesma, pesquisadora, gestora e docente de bebês.

Para finalizar esta escrita, arrematar o ponto desta dissertação, posso dizer quão perigoso foi o caminho que percorri. Angústias, incertezas, tensões no pensar. Não foi um exercício fácil de realizar. Mas, as dores e as alegrias nos movimentam, revolvem a terra das certezas, arejam as dúvidas e fertilizam as ideias e a escrita. Difícil colocar o ponto final, dar o nó e arrematar a peça tecida, mas sei que toda vez que a ela retornar, reviverei o processo da obra e o percurso da aprendizagem será em mim atualizado.

## 7 REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva S. A, 2º ed. 1979.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 13º ed. 2017.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**. Um relato sobre a banalidade do mal. Tradução José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. 5ª ed. Trad. Antonio Abranches; César Augusto R. de Almeida; Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. A849. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. 133 p.; v.1

BARBOSA, Maria C. Silveira e RICHTER, Sandra R.S. **Mia Couto e a educação de crianças pequenas: alteridade, arte e infância**. Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, p. 485-518, 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil** / Maria Carmen Silveira Barbosa. -- Campinas, SP: [s.n.], 2006.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. S. **Creche: uma estranha no ninho educacional**. **Dialogia**, São Paulo, n. 17, p. 75-92, jan./jun. 2013.

BARBOSA, Maria C. Silveira. **Tempo e Cotidiano-tempos para viver a infância**. Leitura: Teoria & Prática, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013. 219 Dossiê.

BECKER, Howard. **Truques da escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BICUDO, Maria Aparecida V. Pesquisa Qualitativa: **Significados e a razão que a sustenta**. Revista Pesquisa Qualitativa, v. 1, n. 1, 2005, p.7-26. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/7> Acesso em 2 dez. 2021.

BIESTA, Gert. A comunidade daqueles que não têm nada em comum: educação e a linguagem da responsabilidade. In: BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano**. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 81-100.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 02 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 05, 17 dez. 2009. Institui as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

CAMPOS, Rafaely Karolyne do Nascimento; PEREIRA, Ana Lúcia da Silva. Primeiras iniciativas... In: XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, outubro de 2015, Paraná, **Formação de professores, complexidade e trabalho docente**. Paraná: PUC Paraná, p.27798 a 27806-

COSTA, Wanderleia Dalla, DIEZ, Carmen Lucia Fornari. **A relação eu-outro na educação: abertura à alteridade**. IX ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul, 2012. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012ISSN.

DIDONET, Vital. **Creche: a que veio, para onde vai**. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

ECCEL, Daiane. Natalidade. In: Dicionário Hannah Arendt. Organização Adriano Correia... [et al.]. São Paulo: Edições 70, 2022, p. 253-262.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica** [Tradução de Flávio Paulo Meurer ] 3º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. La educación es educar-se. Barcelona: Paidós Ibérica, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas**. Revista USP, (100), 2014, p. 33-46.

GATTI, Bernardete Angelina. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GATTI, Bernardete Angelina, BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GOBBATO, Carolina. **Os bebês estão por todos os espaços: dos bebês na sala do berçário aos bebês nos contextos de vida coletiva da escola infantil**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A ARTESANIA, O DIÁLOGO E A COOPERAÇÃO: UMA PERSPECTIVA PARA A DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, [S.l.], v. 13, n. 24, p. 350-365, dez. 2019.

JARDIM, Eduardo. **“Homo Faber: o animal que tem mãos”, na visão de Hannah Arendt**. In: **Mão de Obra: Homo Faber: o animal que tem mãos/ Seminários Internacionais Museu Vale**. [organizado por Fernando Pessoa e Ronaldo Barbosa] Vila Velha, ES: Museu Vale, Fundação Vale, 2011.

JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 151 – 165.

LARROSA, Jorge. **Linguaje y educación**. Revista Brasileira de Educação, 2001.

- LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. In.: **Revista Brasileira da Educação**. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19\\_04\\_LARROSA\\_BONDIA.PDF](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_LARROSA_BONDIA.PDF)>. Acesso: setembro, 2021.
- LEITE, Sandra Regina, **Educação em Hannah Arendt: implicações para o currículo** – 1ªed. Curitiba, PR: CRV,2015.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Ética e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nosotros. Ensayos para pensar em outro**. Versión castellana de José Luis Pardo. Valencia - Espanha, PRE-TEXTOS: 1993a.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem**. Petrópolis: Vozes, 1993b.
- MENDES, S. DE LIMA. **Tecendo a história das instituições do Brasil infantil**. Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação, n. 11, 12 fev. 2015.
- MURILLO, Márcia Vilma. **Docência e gesto pedagógico de educar crianças: ação de começar-se na vida pública da escola**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021.
- NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; MÜLLER, Fernanda. **Ética no encontro com bebês e seus/seus cuidadores/as**. In: ANPED. *Ética e pesquisa em Educação* (recurso eletrônico): subsídios – volume 2 / Comissão de Ética em Pesquisa da ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2021, p. 94-101.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, trad. Maria Nóvoa. 2.ed. RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2014.
- NÓVOA, A; ALVIM, Yara Cristina **OS PROFESSORES DEPOIS DA PANDEMIA**. *Educação & Sociedade* [online]. 2021, v. 42 [Acessado 10 Setembro 2022], e249236. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.249236> Epub 16Ago2021. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/ES.249236>.
- NÓVOA, A, *Escolas e Professores proteger, transformar, valorizar, colaboração de Yara Alvim*. Salvador: Sec/IAT,2022.
- OLARIETA, Beatriz Fabiana. **Gestos de escrita: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola**. 1 ed. Rio de Janeiro NEFI,2016 (coleção: Teses e Dissertações).
- PELLANDA, Nize Maria Campos. **A música como reencantamento: um novo papel para a educação**. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.10, 13-18, mar. 2004.
- PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego** Porto Alegre: Ed. Pradense, 2014.
- RIBEIRO, Tiago, SKLIAR, Carlos. **Escolas, pandemia e conversação: notas sobre uma educação inútil**. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 13-30, set./dez. 2020.
- RIBEIRO, Tiago, SAMPAIO, Carmen Sanches, SOUZA, Rafael. **Investigar narrativamente a formação docente: no encontro com o outro, experiências...** *Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 135-154, jan./abr. 2016.

RICHTER, Sandra R.S. Docência e formação cultural. v. 2, p. 13-54. In: BRASIL. Coordenação Geral de Educação Infantil. BAPTISTA, M. C.; NEVES, V. F. A. (Org.) ; NUNES, M. F. R. (Org.) ; BARRETO, A. S. (Org.); CORSINO, P. (Org.); COELHO, Rita de Cássia Freitas (Org.). **Leitura e escrita na Educação Infantil** (10 volumes). 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. 10 v.

RICHTER, Sandra R.S.; BARBOSA, Maria Carmen S. **Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche**. Educação [Online], v. 35, n. 1, p. 85-96, Santa Maria: UFSM, Jan./Abr.2010. URL: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/1605/900>

RICHTER, Sandra R. S.; LINO, Dulcimarta Lemos. **estar à escuta: música e docência na educação infantil**. *childhood & philosophy*, rio de janeiro, v. 15, out. 2019, pp. 01 – 24.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTA CRUZ DO SUL, DECRETO MUNICIPAL Nº 9.908, DE 17 DE OUTUBRO DE 2017.

SANTA CRUZ DO SUL, DECRETO MUNICIPAL Nº10.837, DE 01 DE MARÇO DE 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus** ISBN 978-972-40-8496-1 CDU 34.

SANTOS, Inara Moraes.. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do **Literatura e formação docente na Educação Infantil: lendo e amando como infância** Sul, 2020.

SOUSA, Joelson Pereira; GANGÁ, Fabíola Porto. **A possibilidade do novo: o conceito de natalidade em Hannah Arendt**. *Dialektiké*, [S.l.], v. 1, n. 4, p. 5-14, mar. 2018. Disponível em:

<<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/dialektike/article/view/5872>>. Acesso em: 02 dez. 2021.

SILVA, Vânia Maria Almeida da. **A trajetória da Educação Infantil na UFSM 23 anos de Ipê Amarelo**. Dissertação(Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

TARDIF, Maurice & RAYMOND, Danielle **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, ano XXI, no 73, Dezembro/00, p. 209-244.

TARDIF, Maurice **O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas**. Cad. Educ. FaE/UFPel, Pelotas (16): 15 – 47, jan./jun. 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 13. ed. Petrópolis: Vozes,2012.

VARGAS, Gardia; GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Das singularidades da docência com crianças de 0 a 3 anos às especificidades dos saberes docentes na formação inicial**. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES Vitória, ES. a. 15, v.20, n. 47, p. 46-67, Jan / jul 2018.