

(COM)POSIÇÃO DAS DOCÊNCIAS:
LIBERDADE COMO FENÔMENO POLÍTICO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL



UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
– MESTRADO E DOUTORADO –

Bianca de Oliveira Cardoso

**(COM)POSIÇÃO DAS DOCÊNCIAS: LIBERDADE COMO FENÔMENO
POLÍTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Santa Cruz do Sul

2023

Bianca de Oliveira Cardoso

**(COM)POSIÇÃO DAS DOCÊNCIAS: LIBERDADE COMO FENÔMENO
POLÍTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado; Área de Concentração em Educação; Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias, Linguagem e Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Simonis Richter

Santa Cruz do Sul

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Cardoso, Bianca de Oliveira

(Com) Posição das docências : Liberdade como fenômeno político na educação infantil / Bianca de Oliveira Cardoso. – 2023.

87 f. : il. ; 1 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Sandra Regina Simonis Richter.

1. Composição das docências. 2. Liberdade como fenômeno político. 3. Educação Infantil. 4. Projeto Barulhar. I. Richter, Sandra Regina Simonis. II. Título.

Bianca de Oliveira Cardoso

**(COM)POSIÇÃO DAS DOCÊNCIAS: LIBERDADE COMO FENÔMENO
POLÍTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado; Área de Concentração em Educação; Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias, Linguagem e Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Profa. Dra. Sandra Regina Simonis Richter

Profa. Orientadora – UNISC

Profa. Dra. Eli Terezinha Henn Fabris

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Prof. Dra. Dulcimarta Lemos Lino

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Profa. Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes

Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC

Santa Cruz do Sul

2023

Dedico este trabalho às minhas filhas Bruna e Beatriz e ao meu esposo Régis, presentes do Universo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

...ao divino pela possibilidade de viver esta formação acadêmica, em um tempo pandêmico de tantas incertezas;

... à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior (PROSUC) pela concessão da bolsa que oportunizou minha presença neste curso;

... à UNISC pela acolhida e pelos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação por todos os momentos de aprendizado e pensamento oportunizados;

... à minha orientadora Profa. Dra. Sandra Simonis Richter pela paciência, pelo carinho, pelas partilhas e pela generosidade com que me conduziu nesta orientação;

... às minhas filhas e ao meu esposo pela compreensão nas minhas ausências e pelo apoio em toda caminhada;

... à minha prima Luciane Heinski pela parceria incansável e apoio incondicional;

...às professoras da banca examinadora pela leitura cuidadosa e pelas contribuições neste trabalho;

...à Profa. Dra. Dulcimarta Lemos Lino pelo incentivo, amizade e inspiração na caminhada em educação desde a graduação;

...aos colegas dos Grupos de Pesquisa Escuta Poética (FACED/UFRGS) e Estudos Poéticos (PPGEdu/UNISC) e aos docentes do Projeto Barulhar (SMED/SL) pelo compartilhamento de estudos e vivências em educação;

...às crianças com as quais tive o prazer de conviver nas mais de duas décadas na docência na educação infantil.

RESUMO

A pesquisa parte da confluência entre o vivido como professora de educação infantil da escola pública, os discursos homogeneizadores eurocêtricos e neoliberais e a ênfase aos modelos prévios nos modos de ser docente na educação infantil. A crescente tendência mercadológica na educação vem definindo modelos e cerceando as ações de pensar, interrogar e inventar modos singulares de estar sendo docente. A vivência do início de um projeto de educação musical com crianças e, posteriormente, a experiência da implementação do Projeto Barulhar (São Leopoldo/RS), emergiram como possibilidade da manifestação do fenômeno político da liberdade. Ambas promoveram interrogações acerca do que estamos fazendo com a composição das docências na educação infantil e como o fenômeno político da liberdade emerge nesta composição. Tais questões movimentam o esforço teórico e reflexivo de aproximar educação e filosofia para circunscrever um campo a ser pensado, em interlocução com o pensamento de Hannah Arendt, com a intencionalidade de compreender a responsabilidade docente pela alteridade do encontro entre crianças e adultos na educação infantil desde o fenômeno político da liberdade. Arendt, pela fenomenologia das atividades humanas fundamentais da vida ativa – trabalho, obra e ação – propõe pensar o que estamos fazendo no âmbito relacional da política ao pontuar a liberdade como domínio da ação política de trazer ao mundo algo que não existia. O percurso deste estudo é tecido pelos encontros com os docentes do Projeto Barulhar (São Leopoldo/RS), vivenciados em períodos coletivos semanais. Nestas conversações emergem as relações educativas de cuidado com o mundo comum, consigo, com os outros e com a linguagem - o *amor mundi*, que se mostram pelos gestos poéticos e políticos na pluralidade e singularidade das docências que assumem sua (Com)Posição. Esta pesquisa anuncia a defesa do fenômeno político da liberdade na composição das docências ao entender a ação e a palavra docente como essencial para a existência de uma educação como bem público, partilhado de forma igualitária e democrática, na busca da constituição de sentidos entre crianças e adultos. Um cuidado pela Posição das docências comprometidas com a procura de palavras que digam do seu território docente e que manifeste, pela sua ação pedagógica, a resistência aos deslocamentos e atravessamentos e assegure a espontaneidade e a diferenciação à ação docente.

Palavras-chave: Composição das Docências. Liberdade como Fenômeno Político. Educação Infantil. Projeto Barulhar.

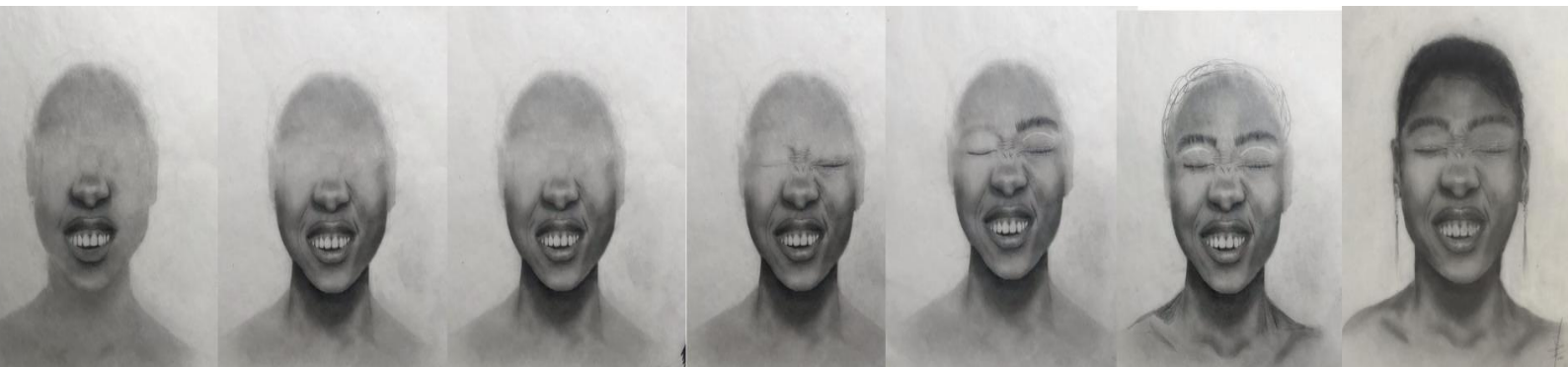
RESUMEN

La investigación parte de la confluencia entre lo vivido como docente de educación infantil en una escuela pública, los discursos homogeneizadores eurocéntricos y neoliberales y el énfasis en modelos previos en las formas de ser maestro en educación infantil. La creciente tendencia del mercado en la educación ha ido definiendo modelos y cercenando las acciones de pensar, cuestionar e inventar formas únicas de ser docente. La experiencia del inicio de un proyecto de educación musical con niños y, posteriormente, la experiencia de la implementación del Proyecto Barulhar (São Leopoldo/RS), surgieron como una posibilidad de manifestación del fenómeno político de la libertad. Ambos promovieron preguntas sobre lo que estamos haciendo con la composición de la docencia en la educación infantil y cómo el fenómeno político de la libertad emerge en esta composición. Tales interrogantes impulsan el esfuerzo teórico y reflexivo de reunir educación y filosofía para circunscribir un campo a ser pensado, en diálogo con el pensamiento de Hannah Arendt, con la intención de comprender la responsabilidad docente por la alteridad del encuentro entre niños y adultos en la educación infantil a partir del fenómeno político de la libertad. Arendt, a través de la fenomenología de las actividades humanas fundamentales de la vida activa -obra, trabajo y acción- propone pensar lo que estamos haciendo en el ámbito relacional de la política cuando señala la libertad como el dominio de la acción política de traer al mundo algo que no existía. El camino de este estudio está tejido por los encuentros con los profesores del Proyecto Barulhar (São Leopoldo/RS), vividos en períodos colectivos semanales. En estas conversaciones emergen las relaciones educativas de cuidado con el mundo común, consigo mismo, con los otros y con el lenguaje - el *amor mundi*, que se manifiestan por gestos poéticos y políticos en la pluralidad y singularidad de los docentes que asumen su (Com)Posición. Esta investigación anuncia la defensa del fenómeno político de la libertad en la composición de la docencia al entender la acción y la palabra docente como esenciales para la existencia de una educación como bien público, compartido de forma igualitaria y democrática, en la búsqueda de la constitución de sentidos entre niños y adultos. Un cuidado por la Posición de la docencia que se compromete con la búsqueda de palabras que digan de su territorio docente y que manifieste, a través de su acción pedagógica, la resistencia a las dislocaciones y cruces y asegure la espontaneidad y la diferenciación a la acción docente.

Palabras-clave: Composición de la Docencia. Libertad como Fenómeno Político. Educación Infantil. Proyecto Barulhar.

SUMÁRIO

1 NARRATIVA DOS COMEÇOS	10
1.1 O Projeto Barulhar	13
2 DAS DOCÊNCIAS: O QUE NÃO SABEMOS TAMBÉM NOS COMPÕEM	26
2.1 As docências na educação infantil no município de São Leopoldo	28
2.2 Gestos Poéticos e Políticos docentes: singularidade e pluralidade nas relações educativas com crianças	33
3 O QUE ESTAMOS FAZENDO COM A COMPOSIÇÃO DAS DOCÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?	45
3.1 Docências que cuidam: trabalho e obra	47
4 COMO A COMPOSIÇÃO DAS DOCÊNCIAS SE EXPÕE?	56
4.1 Docências iniciadoras: palavra e ação	58
5 MANIFESTO A FAVOR DA AÇÃO POLÍTICA DA LIBERDADE NA (COM)POSIÇÃO DAS DOCÊNCIAS	72
5.1 Procura: pela ação política da liberdade como cuidado com a linguagem	75
SOBRE AS IMAGENS E AS MÚSICAS NA ABERTURA DOS CAPÍTULOS	82
REFERÊNCIAS	83



Eu falo hoje no som desse pandeiro
Pra expressar pro mundo inteiro
O que carece ao meu ver
É a tal coragem
Te explico logo adiante
Rompendo qualquer rompante
É urgente se dizer
Pra enxergar mais além do que o olho vê
Não basta só o pensamento,
A tal coragem tem de haver.¹

¹ Kater, Carlos. *Coragem*. Disponível em <https://youtu.be/ix6uOHIAjV0>.

1 NARRATIVA DOS COMEÇOS

O percurso investigativo trilhado neste estudo se faz em companhia. Caminham comigo os autores que li, as crianças com as quais convivi, os colegas docentes do Projeto Barulhar² e demais professores de educação infantil de São Leopoldo, os companheiros do Grupo de Pesquisa Estudos Poéticos (PPGEdu/UNISC) e do Grupo de Pesquisa Escuta Poética (FACED/UFRGS): pessoas com as quais tive a oportunidade de compartilhar a vida em educação. Compor este processo educativo se faz com tempo. Uma experiência que diz de um tempo demorado, lento e intensamente vivido: como uma viagem pedagógica, inventiva, errante (KOHAN, 2014) em que todos saem do lugar, ensaiando produções de sentidos no coletivo³.

A composição, palavra oriunda do latim *compositio*, pode ser definida como a ação e o efeito de compor, de reunir várias coisas e colocá-las em ordem para formar uma só e constituir algo, como uma produção. Mas a *Com Posição* (CARDOSO, 2020) a que me refiro neste estudo e que intitula esta dissertação, tem sua escrita grafada propositalmente separada e unida. Traz em seu âmago a proposta de se colocar como ponte, de buscar o “e”, o “entre”, ao aproximar educação e filosofia nesta pesquisa. Pela palavra que registra o *com* e a *posição*, ressalta a singularidade na escrita e a pluralidade nos sentidos, para interrogar a composição das docências com crianças a partir do fenômeno político da liberdade.

Escolher um cardápio vocabular para acompanhar o método e a intencionalidade desta pesquisa, resiste ao espontaneísmo e as seleções aleatórias, desprovidas de intencionalidade, uma vez que “as palavras que usamos determina o mundo que percebemos, nossa forma de dizer é inseparável de nossas formas de

² O Projeto Barulhar é um projeto de educação musical que ocorre no município de São Leopoldo, com crianças de educação infantil. O Projeto Barulhar é coordenado pela Profa. Dra. Dulcimarta Lemos Lino (UFRGS) e faz parte de sua pesquisa “Música(s) na(s) Escola(s): conversações em criação”, sendo uma parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo (SMED/SL).

³ No texto desta dissertação, opto pela escrita em primeira pessoa, como quem “necessariamente, não põe a si mesmo em sua escrita, em sua linguagem ou em seu pensamento, mas sem dúvida, tira algo de si e, acima de tudo, faz algo consigo mesmo escrevendo, pensando, ensaiando” (LARROSSA, 2004, p.37). Assim, a primeira pessoa nesta escrita é um sujeito que se expõe, que se coloca em uma experiência ativa, singular, no coletivo plural de um mundo comum (ARENDDT, 2020).

pensar e nossas formas de fazer” (LARROSA, 2018a, p.330). E, poderia acrescentar, que nossas palavras dizem do nosso modo de sentir.

Assim, proponho nesta dissertação o fazer (se) pesquisa em educação pelos sentidos, na busca pela ampliação do sensível na pesquisa. Um estudo no qual o pesquisador e “sua presença atenta permitem e buscam uma experiência linguageira, imaginativa, por isso, corporal e espiritual” (MENEZES, 2021, p.54). Um estudo pautado pela possibilidade de pensar simbolicamente, integrando razão e emoção, ontologia e epistemologia, palavra e ação, matéria e espírito. Uma imersão neste denso e complexo desafio de estar-junto: o *com* e, pela sensibilidade, possibilitar que as vozes, os movimentos, as minúcias e as interrogações neste vivido tenham visibilidade e conduzam esta investigação: a *Posição*. Assim, *Com Posição* é compreendida neste estudo como trajeto da pesquisa e como encontros do caminho; como uma ponte, o *Com*, que separa pela singularidade e que reúne pela pluralidade, uma *Posição*, um lugar e tempo de transição da ação, da liberdade nas docências com crianças.

Os primeiros passos neste estudo iniciam-se no cotidiano vivido como professora de educação infantil da escola pública, quando na convivência com as crianças me interrogo pela composição das docências para além da constituição da profissionalização e de um ofício, ao acompanhar os deslocamentos com vistas à padronização às docências com crianças nas últimas décadas. Os atravessamentos dos discursos homogeneizadores eurocêntricos e neoliberais às docências na contemporaneidade, pautados pela ênfase à aprendizagem (BIESTA, 2013) e pelos padrões de modos de ser e estar professora na educação infantil, com vistas à inovação, a estética e a publicização do cotidiano (HORN, FABRIS, 2018), além da crescente tendência mercadológica ao apostilamento e ao *homeschooling* na primeira etapa da educação básica, emergem como pasteurização e cerceamento ao pensamento, às interrogações e às invenções de modos singulares de estar sendo docente. Nestas condições, o fenômeno político da liberdade na composição das docências, se manifesta como ausência.

Figura 1- Alteridade do encontro na educação infantil



Fonte: arquivo pessoal da autora

A liberdade é um vocábulo que possui uma polissemia de significados desde sua origem etimológica. Do grego, *eleutheria*, significava o poder, bem como a liberdade de movimento. Do alemão, *freiheit*, a palavra liberdade significava literalmente “pescoço livre”, ao referir-se aos grilhões da escravidão. Do latim, *libertas*, o vocábulo carrega geralmente a ideia de agir segundo o seu livre arbítrio, sua independência, de acordo com a própria vontade e livre expressão, que traduz a

sensação de estar livre e não depender de ninguém. Como conceito, a liberdade apresenta-se historicamente tensionada, bandeira de ideologias liberais, capturada também pelo capitalismo, pelo mercado e muitas vezes banalizada pelo seu uso irrestrito. Mas, a liberdade que se apresenta como disparadora de minhas interrogações nesta pesquisa provém de outros sentidos. Ela não advém do fenômeno da vontade ou pensamento individual, antes nasce da palavra e da ação de ser iniciadora de algo no mundo, aproximando-me da compreensão arendtiana de liberdade como razão de ser da política (ARENDR, 2016, p.120), pela ação de trazer ao mundo algo que antes não existia, portanto como fenômeno político.

1.1 O Projeto Barulhar

Desta forma, o fenômeno político da liberdade, no contexto deste estudo, se mostra inicialmente quando na docência com crianças, em 2018, desafio-me a iniciar um projeto de educação musical, em uma escola de educação infantil municipal em São Leopoldo/RS, com oitenta e uma crianças na faixa etária de dois a seis anos. A composição deste projeto tem raízes na resistência docente, ou seja, em minha ação como professora que resiste à homogeneização e pasteurização de um discurso dominante na educação das infâncias, presente no contexto desta escola, e que busca dizer a sua palavra e trazer novos começos ao mundo (ARENDR 2016, 2020).

Figura 2- Projeto de Educação Musical na Escola Pública



Fonte: arquivo pessoal da autora

Mas, “para que nossos começos tenham importância [...] depende inteiramente de se e como os outros continuarão os nossos começos” (BIESTA, 2020, p.39). Assim, em 2019, este projeto de educação musical sustentado pelos *gestos políticos*, “movimentos de invenção e transformação de si e das relações em seu curso” (SKLIAR, RIBEIRO, 2020, p.20), de minha ação docente, encontra a parceria do Grupo de Pesquisa Escuta Poética (FACED/UFRGS). Através de formação continuada e da minha inserção no grupo como professora pesquisadora voluntária, as propostas pedagógicas vivenciadas com as crianças passaram a ser compartilhadas com o grupo de pesquisa (mediante autorização da Secretaria Municipal de Educação) e a constituírem experiências de estudos e reflexões coletivas acerca da música, das infâncias e da docência com crianças na Educação Infantil.⁴

Figura 3- Encontro entre a Universidade e a Escola Pública



Fonte: arquivo pessoal da autora

⁴ Estes movimentos de pensar, neste encontro da escola pública e da universidade, promoveram a escrita dos artigos “Com Posição: Práticas Pedagógicas musicais na educação infantil” (CARDOSO, 2019) e “Com Posição: gesto poético da docência na educação infantil” (LINO; CARDOSO, 2021), além de promover a formação presencial para professores da rede municipal de São Leopoldo com o concerto “Somos” promovido pelo Núcleo Itinerante de MPB da FACED/UFRGS - Projeto PIÁ, realizado no Salão de Atos da Universidade FEEVALE em 09 de dezembro de 2019.

No ano pandêmico de 2020, a impossibilidade da presencialidade na escola, movimentou minha docência neste projeto de educação musical. A convite da Secretaria Municipal de Educação, coordenei juntamente com o Grupo de Pesquisa Escuta Poética (FACED/UFRGS) uma formação em educação musical, partindo do projeto embrionário de 2018, para quatrocentos e onze docentes da educação básica da rede municipal de São Leopoldo/RS. Pela plataforma virtual Moodle, o projeto alcançava a rede e nomeava-se “Barulhar: a música da infância”⁵ (LINO, 2008).⁶

Figura 4- Card de divulgação da Formação Barulhar



Fonte: arquivo pessoal da autora

O conceito de Barulhar (LINO, 2008) é defendido pela Profa. Dulcimarta Lemos Lino (FACED/UFRGS) em sua tese de doutoramento, intitulada “Barulhar: a escuta

⁵ O termo “barulhar” fora cunhado pela Profa. Dra. Dulcimarta Lemos Lino (2008), coordenadora do Grupo de Pesquisa Escuta Poética (FACED/UFRGS) para designar a música da infância, resultado de sua tese defendida no mesmo ano. Barulhar é definido por Lino (2008) como a ação de brincar com sons, de lançar o corpo às sonoridades; movimento este que envolve três riscos no compartilhamento de saberes e fazeres: o risco físico, o risco da gravidez e o risco da criação. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15658>. Acesso em 10 de janeiro de 2022.

⁶ Formação disponível na playlist do canal do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal de São Leopoldo/RS. Disponível em <https://www.youtube.com/@NtmSaoleo/playlists>.

sensível da música nas culturas da infância”, publicada em 2008. Este conceito se desdobrou em projetos de extensão, como o Núcleo Itinerante de Música Brasileira - Piá (Projeto de extensão da FAGED/UFRGS) e repercutiu em pesquisas e formação de professores em educação musical, tais como a pesquisa concluída “*Educação musical na formação de professores dos cursos de graduação em pedagogia gaúchos: escuta e criação na experiência de barulhar*” (LINO, 2020) e a atual pesquisa em andamento “*Música(s) na(s) escola(s): conversações em criação*” (LINO, 2021), que entende a música como um substantivo plural, um gesto político e pedagógico que dá ritmo ao espetáculo corporal da existência (LINO, 2021). Esta pesquisa, coordenada pela Profa. Dulcimarta Lemos Lino, se propõe às conversações em criação, na concepção da música como estado de encontro, “*aproximando um pequeno grupo de docentes e acadêmicos de diferentes níveis de escolaridade para provocar reflexão e prática à composição da docência na escola*” (LINO, 2021, p.8).

Assim, a formação de professores “Barulhar: a música da infância” (LINO, 2008) realizada em 2020, tem sua continuidade na atual pesquisa da Prof^a Dulcimarta Lemos Lino, dando prosseguimento à parceria entre a Universidade (FAGED/UFRGS) e a educação básica (SMED/SL). Em 2021, o Projeto Barulhar passa a habitar uma escola de arte e compõe-se como projeto/pesquisa, que alia a formação continuada dos professores da educação básica em música, às vivências pedagógicas e musicais com as crianças da educação infantil. O Projeto Barulhar passa então a contar com quatro docentes, que atendem cento e oitenta e uma crianças de quatro a seis anos da rede municipal. Neste momento, recebo o presente e o desafio de implementar o Projeto Barulhar na rede, junto a estes docentes, através do assessoramento pedagógico na secretaria municipal de educação. Nesta oportunidade de continuar vivendo este desafio, confrontada com o que eu era e estava sendo, com os outros neste encontro em educação, percebo que minhas ações enquanto docente são também sustentadas pelos *gestos poéticos* (RICHTER; BERLE, 2015) que inauguram tempos de presença e tentativas de plasmar sentidos singulares no coletivo.

Figura 5- Docentes e crianças do Projeto Barulhar



Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 6- Logo do Projeto Barulhar



Fonte: Imagem criada pelo prof. Jader Santini (2021)

Desta forma, o tema da composição da docência com crianças, a partir do fenômeno político da liberdade, emerge de minha experiência em educação, me é “dado no ato de perceber” (BICUDO, 2020, p.36), nas vivências do agora, do presente. Imersa na complexa vivência do invisível sentido, ao experienciar a implementação de um projeto de educação musical desencadeado com crianças de educação infantil no município de São Leopoldo, em tempos de deslocamentos e atravessamentos à docência, sou tocada pelo que a mim se mostra no vivido e me interrogo, procurando produzir sentidos: o que estamos fazendo com a composição da docência na educação infantil? Como o fenômeno político da liberdade emerge nesta composição das docências?

Como o tema e as interrogações que mobilizam esta pesquisa surgem no processo vivido e não como trajetória traçada de antemão, carregam em si a temporalidade de um caminho a ser inventado. Um trajeto intencionalmente tecido pela opção filosófica de deter-se na interrogação fenomenológica, aquela que circunscreve um campo a ser pensado, um domínio ainda por pensar, e não uma questão a analisar e responder (RICHTER, 2016). Essa intencionalidade filosófica implica assumir a impossibilidade de prever caminhos ou modos de pensar. Nessa compreensão, a pesquisa diz respeito a um esforço teórico. Este esforço de “teoria”, como afirma Larrosa (1994), é realizado a partir do exercício de reordenação de nossas leituras, aquelas que “dão o que pensar” porque permitem “pensar de outro modo” e explorar outros sentidos. Nas palavras de Larrosa (1994, p. 35), “teoria’ é algo assim como reorganizar uma biblioteca, colocar alguns textos junto a outros, com os quais não têm aparentemente nada a ver, e produzir, assim, um novo efeito de sentido”.

Desta maneira, ao interrogar-me sobre o que estamos fazendo na composição da docência com crianças, buscando compreender a responsabilidade docente no encontro entre crianças e adultos na primeira etapa da educação básica, mobilizada pela manifestação do fenômeno político da liberdade nesta composição, encontro-me com as obras de Hannah Arendt. Em “A Condição Humana” (ARENDR, 2020) a autora apresenta uma fenomenologia das atividades humanas fundamentais no âmbito da vida ativa e “Entre o passado e o futuro” (ARENDR, 2016) apresenta a liberdade como domínio da ação. Assim, neste esforço teórico, proponho como ampla intencionalidade aproximar filosofia e educação para compreender a responsabilidade

docente pela alteridade do encontro entre crianças e adultos, na educação infantil, desde o fenômeno político da liberdade. Especificamente, busco compreender as relações educativas que tecem a composição das docências, na intencionalidade pedagógica que se mostra no vivido, ao acompanhar encontros de planejamento semanal entre os docentes do Projeto Barulhar em um espaço público que conjuga o encontro entre as docências, as músicas e as infâncias das crianças da educação infantil do município de São Leopoldo.

A escolha por acompanhar os encontros de planejamento coletivo destes docentes, em específico, se deu pela imersão no contexto vivido como disparador das interrogações que movimentam esta pesquisa. Este grupo de docentes é formado por professoras de educação infantil municipais, um professor de música e pela coordenadora e pesquisadora do/no Projeto Barulhar, Profa. Dra. Dulcimarta Lemos Lino.⁷ Vale destacar que a densidade do vivido no Projeto Barulhar, desde 2019, caberia a escrita de outra dissertação de mestrado ou outra significativa publicação, dados os acontecimentos, aprendizados e reverberações que o Projeto Barulhar alcançou na formação de professores e na qualificação da educação musical na rede municipal de São Leopoldo. Assim, destaco a relevância das vivências no Projeto Barulhar e na pesquisa “*Música(s) na(s) escola(s): conversações em criação*” (LINO, 2021) para pensar a liberdade como um fenômeno político e sua relação com a (Com)Posição das docências com crianças.

Cabe ressaltar que este estudo, por se tratar de uma pesquisa do âmbito das Ciências Humanas, é pautado em valores éticos que emergem do estabelecimento de uma relação de confiança entre o pesquisador e o pesquisado. Portanto, em conformidade com o que pauta o Comitê de Ética desta Universidade e a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016⁸, este projeto de pesquisa foi apresentado à diretora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo em 2021, tendo esta assinado o Termo de Consentimento Livre e Informado desta secretaria em

⁷ A pesquisa realizada pela Profa. Dra. Dulcimarta Lemos Lino com este coletivo de docentes, tem como um dos objetivos convocar encontros semanais de formação continuada com este grupo investigativo, com a intenção de interrogar, sustentar sentidos e significados da composição da docência com música na escola; estudando, dentre outros, os conceitos e bases fundantes da obra de Kush (2000), pelas investigações de Menezes e Richter (2014) sobre as escolas ameríndias (LINO, 2021).

⁸ Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>.

relação à pesquisa junto ao Projeto Barulhar que ocorre nesta rede de ensino. Da mesma forma, os professores participantes do Projeto Barulhar, autorizam mediante Termo de Consentimento Livre e Informado, a sua participação nesta pesquisa. Como pesquisadora, assumo o compromisso ético de apresentar a devolutiva deste estudo à Secretaria de Educação de São Leopoldo, bem como aos professores participantes, na conclusão desta dissertação. Asseguro eticamente que, na escrita desta dissertação, o nome dos docentes participantes não serão divulgados para preservar a identificação dos mesmos. Saliento que as imagens, presentes neste estudo, objetivam qualificar as proposições apresentadas pelo texto escrito, sendo que a nitidez dos registros fotográficos foi alterada a fim de, também, preservar a identificação dos participantes da pesquisa. O nome do projeto de educação musical e de sua coordenação foram divulgados por se tratar de dados públicos e pela relevância de sua presença nesta pesquisa.

Nessa condição ética, o estudo apresenta uma pesquisa qualitativa, de cunho fenomenológico, na qual, segundo Bicudo (2011, p.41), os sentidos e significados vão se construindo no próprio movimento processual do ato de pesquisar e se mostram em diferentes modos de acordo com a perspectiva do olhar e na temporalidade histórica de suas durações. Assim, conforme a autora, pesquisar fenomenologicamente é pensar o vivido de um modo rigoroso ao buscar ir além das aparências primeiras, interrogar o invisível que a nós se mostra, tornando o fenômeno visível pela narrativa reflexiva.

O fenômeno é entendido, com Cerbone (2012), como experiência que se apresenta e se percebe no vivido. A pesquisa fenomenológica é o estudo dos fenômenos, atitude intencional de prestar atenção à manifestação da experiência e, pela percepção, buscar compreender o fenômeno em sua manifestação, não objetivando respostas, mas tecendo reflexões e as explicitando pela linguagem no movimento de pensar e voltar a pensar. Para Cerbone (2012, p. 13), a fenomenologia difere de empiria, observação analítica do mundo, por deslocar a atenção dos objetos percebidos no mundo para a experiência singular – intransferível – da descrição reflexiva dessa percepção. Como pesquisadora incluída na experiência da docência busco focalizar minha atenção na experiência de pensar – e repensar ou refletir – como vivo a experiência deste fenômeno na pesquisa e em educação.

Assim, pela rigorosidade que uma pesquisa de cunho fenomenológico envolve, acompanhei reflexivamente doze encontros semanais de planejamento das ações pedagógicas entre os quatro docentes do Projeto Barulhar. Os encontros ocorreram nas noites das quintas-feiras, nos meses de março a maio de 2022. Estes momentos coletivos fazem parte da estrutura do Projeto Barulhar e da carga horária docente intitulada “hora atividade”, momento em que os docentes se encontram para planejar, pensar, estudar e compartilhar proposições para suas práticas pedagógicas.

Desta maneira, a opção metódica para pensar a composição das docências com crianças, a partir do fenômeno da liberdade, se deu pela narrativa do que se mostrou nas conversações com os docentes, vivenciadas em doze encontros de planejamento coletivo semanal. Ao aproximar-me do outro, colocando-me à escuta “na tentativa de sair um pouco de si para receber e deixar-se banhar pela palavra alheia, as ressonâncias de sua experiência e vivências” (SKLIAR; RIBEIRO, 2020), concebo a conversa como um modo legítimo de investigação em educação, um modo relacional que implica o exercício de escuta, de atenção, dos silêncios e das pausas, um modo vivencial de inquietar-se e indagar-se a partir da experiência de falar com os outros.

Como procedimento metódico para os registros (transcrições, reflexões, imagens, áudios e vídeos) das conversações nos encontros com os docentes do Projeto Barulhar, escolho a materialidade de um caderno multimeios, possível pela virtualidade, que nomeio de caderno companheiro amador. O caderno como símbolo da presença de um ofício docente, que pelos registros carrega suas marcas e gestos. Companheiro, do latim ‘companis’, com pão. O caderno entendido, aqui, como um alimento à pesquisa. Amador, pois verbo que carrega o amor ao mundo e aos recém-chegados e que, também, diz de quem se entrega de forma errante ao experimentar a vivência da pesquisa em educação.

Assim, inicio a escrita dissertativa com a apresentação do tema, das interrogações, dos objetivos e do método que compõem esta pesquisa. No segundo capítulo, “Das docências: o que não sabemos também nos compõem”, trago o ensaio como exercício de vida em educação e de escrita neste estudo. Apresento uma breve contextualização histórica da constituição das docências na educação infantil no município de São Leopoldo/RS, bem como pontuo alguns tensionamentos e

problematizações presentes em sua trajetória. Dentre estes, destaco os deslocamentos às docências na contemporaneidade, impostos pelos discursos hegemônicos neoliberais à educação, movimentos que cerceiam o pensamento, o questionamento e a invenção nas docências com crianças. Narro neste capítulo, também, o que emerge no encontro durante as conversações com os docentes de educação infantil que atuam no Projeto Barulhar, participantes desta pesquisa; ampliando a caracterização profissional destes para além de uma profissão ou ofício, uma vez que sua atividade envolve relações educativas entendidas como cuidado consigo, com o outro e com a apresentação do mundo às crianças. Um movimento singular que pode ser entendido a partir da pluralidade, pela definição da natalidade em Arendt (2016, 2020), como um modo de ação único que se caracteriza pelos gestos poéticos (RICHTER; BERLE, 2015) e políticos (SKLIAR; RIBEIRO, 2020), que aparecem no espaço comum (ARENDR, 2020) os quais garantem a resistência à uniformização das docências. Assim, neste segundo capítulo, encontro com o que não sabia de antemão em relação à composição das docências e me deparo, também, com a interrogação sobre o que estamos fazendo com esta composição.

No terceiro capítulo, para interrogar “O que estamos fazendo com a composição das docências na educação infantil”, aproximo filosofia e educação e estabeleço, em interlocução com Arendt (2020), possíveis relações com o âmbito das atividades humanas fundamentais (mais especificamente neste capítulo, o trabalho e a obra) e a composição das docências na contemporaneidade. Nesta interlocução, em linhas gerais, as relações educativas que envolvem o cuidado como proteção à vida das crianças se constituem como atividade do trabalho e se ampliam no cuidado também como responsabilidade docente em apresentar o mundo às crianças e compartilhar o patrimônio cultural. Uma responsabilidade relacionada à atividade da obra. Esta Posição das docências que cuidam vincula-se ao que Hannah Arendt (2016) nomeia como *amor mundi*, como uma atitude de cuidado para com os recém-chegados e para com o mundo comum, na tentativa de comunização e renovação deste. No decorrer deste capítulo, narro o que emerge ao acompanhar os docentes do Projeto Barulhar em sua atividade docente, que envolve o trabalho e a obra, na presença do tempo de estudo como nutrição das relações educativas e reflito sobre os obstáculos contemporâneos que atravessam as docências em uma sociedade de empregados e consumidores, em que modelos externos se impõem como única alternativa aos

modos de ser e estar docentes. A reprodução de comportamentos docentes padronizados, pelo apagamento das características singulares dos docentes e pela ausência de interferência do adulto junto às crianças desde as justificativas da autonomia e do protagonismo infantil, reforçam a tendência neoliberal em educação. Uma tendência que desconsidera tanto o compromisso educacional de cuidado para com o mundo comum e a herança cultural a ser renovada como *amor mundi* quanto o compromisso pedagógico na composição das docências como tarefa de *amor mundi*.

No quarto capítulo, “Como a composição das docências se expõe”, inicio retomando que os deslocamentos às docências na educação infantil partem de um projeto econômico que vincula a educação escolar a uma função social, pautando as atividades do trabalho e da obra nas docências. A resistência a estes atravessamentos mercadológicos, na defesa da composição das docências e da renovação do mundo comum, se torna urgente no âmbito do pensamento educacional e das proposições pedagógicas expostas na ação nas docências com crianças. No decorrer do capítulo, apresento a ação (ARENDT, 2020) como a capacidade humana, imprevisível e irreversível, de desencadear o novo por meio de atos e palavras. Na narrativa do vivido nos encontros com os docentes, trago relatos da ação pedagógica destes professores que, ao pronunciarem suas vozes únicas e irrepetíveis e exporem suas palavras que instauram presença em ato, revelam a Posição docente que assume o risco da invenção, do pensamento, dos inícios. Posição que manifesta o fenômeno da liberdade como possibilidade da composição da sua docência com crianças. Uma Posição que entende o planejamento da ação pedagógica também como gesto poético e político, que carrega a pluralidade e a singularidade de cada docente na manifestação de seu ofício, e que, pela presença da liberdade (como fenômeno político e não como livre arbítrio) afirma a (Com) Posição das docências na educação infantil e a resistência aos atravessamentos homogeneizadores às docências na contemporaneidade.

No último capítulo, “Manifesto a favor da ação política da liberdade na (Com)Posição das docências”, anuncio a defesa da manifestação da liberdade na (Com)Posição das docências desde a retomada da origem da palavra liberdade, na conceitualização arendtiana (2016), como um ato político de começar algo no mundo com os outros. Descrevo a procura pela liberdade e o cuidado com a linguagem na (Com)Posição das docências como um movimento necessário ao campo educacional,

já que os discursos atuais em educação têm se pautado em palavras e jargões do mercado capitalista; o que se traduz em deslocamentos às docências e coloca em jogo a existência da educação pública como espaço de convivência e partilha comum. A partir desta reflexão, ressalto como fundamental e urgente a necessidade de lutar pelo significado das palavras (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a) e da importância de manifestar outra linguagem em educação, através da palavra e da ação. Este movimento de procura é entendido como um cuidado com a linguagem na (Com)Posição das docências com crianças, marcando a dimensão coletiva da atividade docente pelo COM. Ao agirmos em linguagem, na produção de sentidos no coletivo, resistimos à uniformização das docências e garantimos a presença do mundo comum em educação. Assim, o manifesto a favor da liberdade na (Com)Posição das docências na educação infantil, habita a Posição democrática como potência de igualdade na pluralidade (entendendo que cada um possa inventar formas de ação e de dizer sua palavra sobre questões comuns), ao vivenciar o exercício linguageiro relacional entre adultos e crianças, posiciona-se à procura das palavras que exponham a constituição de sentidos às docências e a manifestação de sua ação pedagógica pelo *amor mundi* e liberdade, juntos em educação.



Fonte: <https://www.saoleopoldo.rs.gov.br>. Ponte Luiz Roessler -São Leopoldo/RS

Como é que faz pra lavar a roupa?
Vai na fonte, vai na fonte
Como é que faz pra raiar o dia?
No horizonte, no horizonte
Este lugar é uma maravilha
Mas como é que faz pra sair da ilha?
Pela ponte, pela ponte
Como é que faz pra sair da ilha?
Pela ponte, pela ponte
A ponte não é de concreto, não é de ferro
Não é de cimento
A ponte é até onde vai o meu pensamento
A ponte não é para ir nem pra voltar
A ponte é somente pra atravessar
Caminhar sobre as águas desse momento⁹

⁹ A ponte, Lenine. Disponível em <https://youtu.be/zufUOwQFTYI>.

2 DAS DOCÊNCIAS: O QUE NÃO SABEMOS TAMBÉM NOS COMPÕEM

[...] a primeira pessoa do ensaio é um sujeito, ou uma primeira pessoa que se ensaia, um sujeito ou uma primeira pessoa experimentador e experimental (LARROSA, 2004, p.38)

Habito o território educativo de São Leopoldo, como ensaísta, desde os anos 2000. Ensaio modos de estar no mundo, vivendo-o e sentindo-o, como professora de educação infantil municipal, de forma larrosiana (2004, p.37), como quem olha a existência a partir dos possíveis e ensaia novas possibilidades de vida, se ex-pondo, se in-ventando, se ensaiando e se transformando.

Nesta caminhada em educação, atravesso literalmente a ponte que aproxima as cidades de Novo Hamburgo e São Leopoldo, diariamente. Um andarilhar que se ensaia, também nesta pesquisa, como uma experiência coletiva¹⁰ Uma travessia que se faz no presente, no cotidiano, nas miudezas e com os outros, que vão indicando os sentidos no caminho.

Uma docência em composição, que nasce junto com a educação infantil, como primeira etapa da educação básica neste município. Minha constituição enquanto professora, carrega as marcas de tempos de resistência e de coragem em defesa dos direitos das crianças ao acesso qualitativo à educação das infâncias, da presença da música na escola e da valorização da docência nesta etapa.

Vivi no início dos anos 2000, as marcas do assistencialismo e do higienismo na educação da primeira infância. Tenho registrado na memória vivida, as turmas com grande quantidade de crianças, as consultas pediátricas na instituição escolar, a higiene semanal que buscava evitar a pediculose, apenas citando alguns exemplos do vivido naquele período. O contexto da educação infantil em São Leopoldo, naquela época, assemelhava-se à outras instituições que atendiam às crianças no Brasil, em relação às condições e concepções de criança e infância presentes naquele período histórico, conforme estudos em Kramer (2001), Bujes (2002) e Kuhlmann Jr. (1998). Constituir práticas pedagógicas nestes espaços da educação das infâncias não fora

¹⁰ Na obra "Juntos", Sennett (2012, p.28) menciona que entende o ensaio como uma experiência coletiva e a prática como uma experiência individual. Nesta pesquisa, a ideia de ensaio aproxima-se desta concepção, por compreendê-lo como um movimento de errância, relacional, na partilha do vivido com os outros.

um movimento individual e isolado da ação docente. O surgimento das legislações voltadas para a educação infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), os estudos fomentados pela pedagogia das infâncias, as formações coletivas, a constituição de planos de carreira docente e a inserção dos professores de educação infantil enquanto categoria profissional, dentre outros, foram alterando as concepções de criança, de infância e de docência na educação infantil municipal. Conforme o Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo (2021, p.22) “em São Leopoldo, o contexto da Educação Infantil se relaciona com a história da Educação Infantil brasileira, acrescida da especificidade de estar em constante ressignificação, repensando práticas, espaços e qualificando as propostas”.

Mas este processo de constituição da educação infantil, como primeira etapa da educação básica, que se iniciou em 1996, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), não se apresenta como uma trajetória ausente de problematizações e tensionamentos. A constituição da singularidade da docência na etapa da educação infantil, profundamente marcada pelo contexto histórico de atenção às crianças nas políticas públicas, ora se pauta por características educacionais voltadas ao assistencialismo, ora apresenta um viés escolarizante, preparatório para o ensino fundamental. Para situar as particularidades e especificidades da etapa da educação infantil e da docência com crianças, os estudos na área da infância (BARBOSA, HORN, 2008; REDIN, 2007; entre outros), nas últimas décadas, colaboraram na proposição de qualificar as práticas pedagógicas para uma etapa cuja história é recente na educação brasileira. Além das referências nacionais, há as contribuições das experiências italianas (MALAGUZZI, 1999; RINALDI, 2012) voltadas à educação da primeira infância, as quais também contribuíram com os estudos voltados à educação infantil e à docência nessa etapa.

Porém, os discursos hegemônicos neoliberais que se impõem também à educação na contemporaneidade, geralmente pautados em uma lógica racionalista instrumental, tendem a negar ou a desconstruir modos plurais de pensamento, naturalizando e padronizando modos de estar e de ser docente, inclusive na etapa da educação infantil. Esta imposição pela validade de modelos únicos em educação, faz com que os sistemas escolares se pareçam cada vez mais (BIESTA, 2018, p.26),

descaracterizados de seu território e afastados da autenticidade na invenção da docência nestes espaços.

Além disso, a sociedade capitalista em que vivemos, muitas vezes, coloca a aprendizagem e o protagonismo do aprendiz como única possibilidade existencial (BIESTA, 2020) em educação. Cada vez mais, ser flexível, ajustável, adaptável e disposto a aprender e a inovar sempre, tornam-se “habilidades imprescindíveis” mesmo na educação das crianças. Estas premissas mercadológicas de atualização de novidades, de divulgação do cotidiano pelas mídias sociais, da individualização, do empreendedorismo, da facilitação da aprendizagem pelo desejo de cada um (HORN; FABRIS, 2018), acabam reforçando estereótipos no âmbito da educação e produzindo modos de ser professor como a *docência design* (HORN, 2017). Movimentos regulados pela aprendizagem “personalizada e completamente adaptada às necessidades de cada criança ou aluno” (BIESTA, 2020, p.55), com foco no indivíduo e nos seus desejos, orientados pelo princípio do lucro do capital, em que o professor é tido como um facilitador, um fator da aprendizagem, portanto passível de padronização pela mensuração de desempenho da sua docência.

Viver neste tempo de homogeneidade nos discursos sobre a docência me faz perceber a carência de espaço para o pensamento, para o questionamento e para a invenção de modos singulares de compor a docência com crianças na contemporaneidade. É esta imposição de um discurso unilateral, que manifesta formas previamente definidas de ser e estar docente na primeira infância como únicas, verdadeiras, inquestionáveis e consensuais, que me provoca interrogar a composição da docência com crianças nesta pesquisa.

2.1 As docências na educação infantil no município de São Leopoldo

A palavra docência tem sua origem etimológica no latim *docere*, designando a ação ou ato de exercer o magistério, de ensinar. Segundo dicionário etimológico¹¹, este vocábulo insere-se na Língua Portuguesa no final do século XIX. No Brasil, o

¹¹ Fonte: Dicionário Etimológico. Disponível em <https://www.dicionarioetimologico.com.br/docente/>. Acesso em 25 de maio de 2022.

aparecimento da palavra docência no contexto da educação infantil, como nomeação à atividade do(a) professor(a) na educação de crianças, tem um passado recente.

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, tem sua inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A partir deste entendimento legal, o artigo 61 dessa Lei LDBEN de 1996 considerou como habilitados a exercerem a função educativa com as crianças, profissionais - professores, trabalhadores em educação - com formação específica em área pedagógica para exercer a docência nessa etapa.

Em São Leopoldo, lócus deste estudo, a rede municipal de ensino inseriu a educação infantil como etapa da educação básica em 1999, adequando-se à Lei de Diretrizes e Bases. Neste mesmo ano, o Decreto Municipal nº 3379 de 1999, modificou a nomenclatura das “creches municipais” para “escolas municipais de educação infantil” e na sequência, foi realizado concurso público para provimento de cargo de professor de educação infantil com exigência de habilitação mínima de magistério para efetivação profissional.

Em 2001, o plano de carreira e cargos do magistério público municipal¹² institui, no artigo 7, o cargo de professor de educação infantil no quadro de servidores. Esta legislação foi alterada pela Lei nº 6573 de 24 de março de 2008, que estabeleceu um novo plano de cargos e carreiras para os trabalhadores em educação - docentes. Conforme esta legislação municipal, ainda em vigor:

Art. 6º Para efeitos desta Lei, entende-se por Trabalhadores em Educação Docentes o conjunto de servidores públicos (profissionais da educação), cargo de Professor, lotados na Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer, e exercício nas unidades escolares e na SMED. (SÃO LEOPOLDO, 2008)

Além disso, o Conselho Municipal de Educação de São Leopoldo, na Resolução nº 16 de 2015, define em seu artigo 29, que entende por profissional da educação básica o trabalhador em educação docente: professor (a) de Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

¹² Lei nº 5.050, de 26 de dezembro de 2001. São Leopoldo-RS.

Atualmente, os professores de educação infantil da rede municipal tem sua jornada¹³ de trabalho definida no plano de cargos e carreiras, citado anteriormente, tendo assegurado um terço de sua carga horária semanal para hora atividade destinada à pesquisa, formação e estudo; planejamento e avaliação do trabalho pedagógico; reuniões pedagógicas e em prestação de colaboração com a administração da escola. No caso dos professores de educação infantil, participantes desta pesquisa, sua carga horária semanal é de 30 horas; sendo 10h destinadas a hora atividade, nas quais 6 horas realizadas em local de livre escolha – HALLE – e 4 horas cumpridas na escola – HAE. Pela organização interna do Projeto Barulhar, o qual se insere também na pesquisa “Música(s) na(s) Escola(s): conversações em criação” (LINO, 2021), semanalmente, os docentes do Projeto Barulhar reúnem-se às quintas-feiras à noite, em seu horário de HAE, para planejamento e formação coletivas, juntamente com a Profa. Dra. Dulcimarta Lemos Lino que acompanha o grupo. E foram estes momentos coletivos, durante 12 encontros semanais com o grupo docente em suas conversações e em suas atividades com as crianças, que fomentaram os registros e as reflexões na composição desta pesquisa.

Em um primeiro movimento, nas conversas com estes professores, percebi que algo escapava à tentativa de enquadrar, nas descrições legais, a atividade docente apenas como um trabalho, uma profissão. Para Larrosa (2018a, p.319), a palavra profissão “está contaminada pela ideologia do profissionalismo e da profissionalização”, nestes tempos de mercantilização e produtividade, em uma tendência que domina a “indústria global de educação” (NÓVOA, ALVIM, 2021, p.49). Este modo de conceber a profissionalização, pelas pautas das competências calculadas e pela busca da eficiência e da efetividade (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014b) se relaciona à capacidade de responder por resultados e se distancia da concepção do professor amador, como aquele estabelece relações educativas com o mundo, com os outros, consigo próprio, de forma não consumista ou previamente objetificada.

No contexto deste estudo, a docência na educação infantil emerge atrelada à categoria do trabalho de um (a) profissional em educação: o (a) professor (a) de

¹³ A palavra *jornada*, em uma concepção vinculada à profissionalização, é utilizada na redação do Plano de Cargos e Carreiras para os trabalhadores em educação - docentes (Lei nº 6573 de 24 de março de 2008) do município de São Leopoldo.

educação infantil. Esta nomenclatura profissional não é neutra: carrega as lutas históricas pela demarcação da importância pedagógica de que o atendimento às crianças da etapa de 0 a 5 anos e onze meses esteja vinculado ao campo da educação e seja responsabilidade de um profissional habilitado, o(a) professor(a), visando a qualidade deste atendimento. Assim, esta nomenclatura profissional se amplia para além da descrição de um cargo ou conjunto de tarefas, pois abarca a complexa composição da docência, como o que se apresenta neste grupo de professores participantes deste estudo.

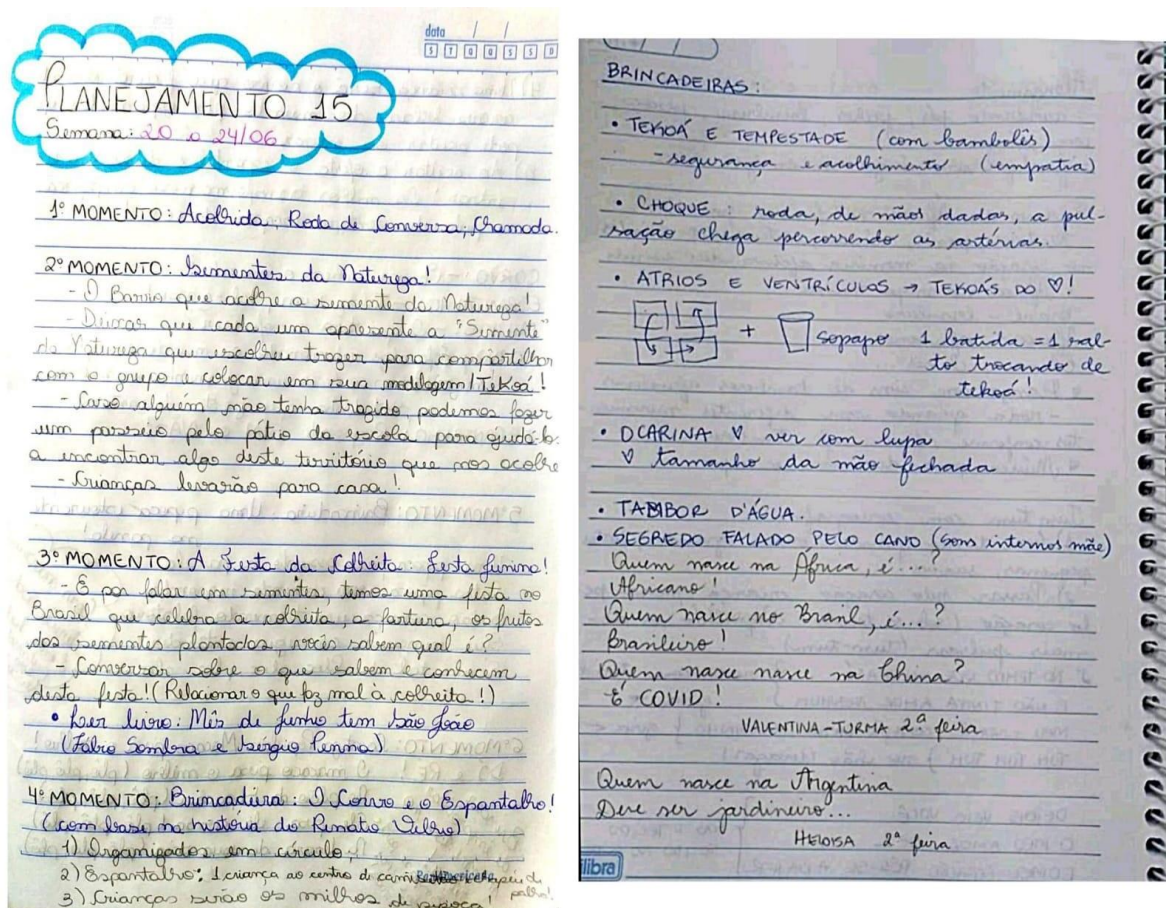
A acolhida docente com as crianças, com o caráter lúdico das interações com elas, com a possibilidade de afetar-se e imbricar-se nas relações educativas com as crianças e com os colegas, com a alegria dos encontros e dos compartilhamentos coletivos, mobilizam também a docência na educação infantil. Para Charlot (2012, p.14), ser professor “não é produzir diretamente o resultado da sua ação profissional”. O autor defende que há uma questão complexa no exercício da profissão docente, que envolve a mobilização, o desejo, o prazer, o sentido no tipo de atividade que envolve a docência. Este emergir do sensível é também narrado pelos professores:

Uma das coisas que me mobilizou muito no projeto foi eu estar trabalhando com as crianças pequenas...Foi um momento que eu esperei quinze anos...É uma mobilização assim da minha parte muito profunda mesmo, de poder tá colocando isso em prática e eu poder tá resgatando algo que meio que ficou adormecido em mim, que era essa coisa de tá me descobrindo com os pequenos. De trabalhar com uma abordagem mais lúdica, de eu me colocar mais lúdico perante eles também assim...Então a minha mobilização tem a ver com tá trabalhando com o que eu acredito. [...] Eu estou me sentindo muito bem assim, porque eu acho que esse alcance com os pequenos da música, da musicalização assim, eu sinto um retorno muito legal. Eu acho que tem uma questão também do afeto que pra eles é uma coisa muito mais tranquila, muito mais natural. Eu sou uma pessoa muito afetuosa e eu consegui me relacionar com eles também colocando afeição em jogo, eu fico bem feliz assim. (Prof. C)

É contagiar também outras pessoas, sabe? Essa semana uma profe lá da escola viu o vídeo da semana do brincar com as crianças e aí ela disse: - que legal, tu sabe, conhece umas músicas diferentes! E eu falei pra ela: - tu quer que eu te passe alguma coisa que eu já aprendi lá no projeto? E aí ela brilhou os olhinhos e falou: - tu passa pra mim, tu anota em algum lugar pra mim? Daí eu falei, claro vamos numa hora de planejamento, a gente senta e a gente faz. (Prof. T.)

Nesse sentido, Larrosa afirma que ser professor é um modo de vida (2017, p.196), como um exercício de atenção que se incorpora, um trabalho que envolve um cuidado consigo, com o outro, com a matéria e com o mundo. E este movimento encarnado, como uma pulsão de vida muito singular a cada docente, manifesta-se nos encontros e nas conversações com estes docentes: desde suas formas de registro no planejamento das ações pedagógicas, seus gestos e formas de interação com adultos e crianças, seus modos de ser presença entre os pares, traduzem particularidades, carregam sutilezas e afirmam com Nóvoa e Alvim (2021, p.49) que podem haver dois programas de ensino iguais, mas não duas formas iguais de estar docente.

Figura 7- Registros de planejamentos pedagógicos



2.2 Gestos Poéticos e Políticos docentes: singularidade e pluralidade nas relações educativas com crianças

A singularidade de cada docente, neste contexto, emerge na pluralidade das relações educativas que envolvem as docências com crianças da Educação Infantil. De forma relacional, humanamente tecidas em linguagem, as ações educativas – o cuidado consigo e com o outro, com a escolha na apresentação do mundo para os recém-chegados¹⁴ – bem como com a ampliação de repertórios pelo exercício do estudo, pela ação errante e amorosa¹⁵ que emerge no coletivo e no presente, carregam intencionalidades pedagógicas que se mostram pelos gestos poéticos e políticos da docência com crianças na Educação Infantil. Desde o traço na escrita de seus registros, nas suas maneiras sem prévias formas definidas de conduzir sua ação docente, nas escolhas das propostas e das materialidades a serem apresentadas às crianças, as docências manifestam-se na pluralidade de formas únicas e irrepetíveis. O grupo de docentes participantes desta pesquisa estão inseridos no Projeto Barulhar, que tem o entendimento de educação musical pautado na concepção lúdica de “barulhar” (LINO, 2008) como ação de brincar com sons, no qual a escuta e a criação constituem eixos fundantes para a música das infâncias. No ato de “barulhar”, “a música instala-se no corpo” – para brincar – e “ensina o ouvido a pensar, fazendo com que a criança possa entender o que ainda não compreende” (LINO, 2008, p. 363). Nesse movimento, são desafiadas a aprenderem a instaurar sentidos que dão sentido ao estar junto no mundo pois brincar é fazer e “fazer é pensar” (SENNET, 2009, p.9), é iniciar uma ação no mundo, tomar a iniciativa de começar algo (ARENDDT, 2016; 2020), é acolher ou recusar o acaso que engendra processos transformadores de exploração e experimentação linguageira.

Apesar do Projeto Barulhar apresentar a orientação conceitual do ato de barulhar¹⁶ como brincadeiras das crianças com as ações de sentido provocadas pela

¹⁴ Hannah Arendt (2016) utiliza o termo *recém-chegados* para referir-se às crianças.

¹⁵ O amor na docência é entendido nesta pesquisa como responsabilidade e cuidado na intencionalidade educativa na apresentação do mundo aos recém chegados, aproximando-se do conceito de *amor-mundi* (ARENDDT, 2020) como atitude política de cuidado com o mundo comum.

¹⁶ Para Lino (2010, p. 84-85), o “barulhar” é “este ato de fazer barulho, de sonorizar sem prévia sistematicidade e determinação” para expressar “uma sensibilidade que em sua dimensão primeira é a de um corpo em contato com o real. Corpo que estabelece uma relação de presença e doação ao se movimentar, se fazer ressoar num tempo e num espaço, emergindo o sensível como característica da infância. Sensibilidade que, sendo social e histórica é condição de pôr-se no mundo soando”.

escuta, justamente por ser uma orientação lúdica, cada docência envolvida neste projeto, em suas relações educativas, se apresenta como singular, ímpar. Nas palavras do Professor C.: “*nós somos diferentes...nós somos gente!*”

Esta condição plural da singularidade na docência pode ser entendida a partir de Arendt (2020) em sua definição de natalidade como condição humana e essência da educação, pois a “cada novo nascimento um novo começo nasce no mundo, um novo mundo passa potencialmente a existir” (ARENDR, 2007, p.517), ou seja, ao nascer instauramos novidades no mundo, o que possibilita a sua preservação e continuidade. Mas esta condição de singularidade só é possível pela condição da pluralidade, que carrega o duplo aspecto da igualdade e da distinção; uma vez 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” (CORREIA, 2010, p.817). Humanos compartilham o mundo pluralmente, condição de vivência política em companhia e na presença dos demais e que se atualiza a partir da condição humana da natalidade, conforme afirma Arendt (2016, 2020). Nessa compreensão, podemos pensar na pluralidade da docência na educação infantil como condição de igualdade dos professores, os quais se singularizam em sua condição de distinção pelo nascimento e pelos diferentes modos que constituem relações educativas em sua docência no coletivo, como neste caso, em um projeto de educação musical para educação infantil.

O nascimento e a natalidade são considerados por Arendt (2020, p. 17), em “A Condição Humana”, a dupla dimensão do nascer humano e sua condição de “aparição de um novo ser na vida e de um ser novo no mundo” (BENVENUTI, 2010, p.59). Desta forma, o *nascimento* se relaciona ao aparecimento de um novo ser vivo na Terra, em suas condições biológicas de existência, ao passo que a *natalidade* diz respeito a atualização desta vida a partir da ação de trazer novos começos ao mundo, portanto um fenômeno político. Para Arendt, “é com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico e original” (ARENDR, 2020, p. 283). Ou seja, a natalidade manifesta-se no nascimento humano e na ação de iniciar algo imprevisível no mundo como gesto político singular, único e irrepitível de ser, ele mesmo, um iniciador. Desta forma, os docentes na

educação infantil, são, ao mesmo tempo, início e iniciadores, imprevisíveis e irreproduzíveis, na potência imaginativa e inventiva que emerge em sua ação docente. Tal compreensão me faz optar, nesta pesquisa, pela palavra *docências* na educação infantil, com a intenção de pontuar a pluralidade e a singularidade presente nas relações educativas que envolvem as docências na primeira etapa da educação básica.

Desta forma, “o professor não coloca sua matéria a serviço da sociedade, nem da economia, nem da velha geração, mas a libera e, nesse mesmo gesto, se liberta [...]” (LARROSA, 2018b, p.47). Assim, cada professor, manifesta em seus gestos o que há de mais seu. Gestos singulares, valiosos, poéticos¹⁷ porque produtores de sentidos e não gestos vazios, estereotipados e capturados pelo capital e suas imposições. Gestos que carregam a intencionalidade das docências como existência política, porque ação, comprometida com a permanência e a renovação de um mundo comum.

Este modo político de ação no mundo é caracterizado pelo gesto poético na experiência existencial de nos colocarmos em produção de sentidos na pluralidade dos modos de estar e ser docente em relações educativas, em um movimento que encontra inspirações e invenções e não esmorece diante de modelos ou imposições externas. Uma docência que assume possibilidades de habitar singularmente a ação pedagógica de tocar a vida coletiva em educação. Aqui, o gesto poético das docências torna-se uma questão pedagógica, pois a dimensão poética não está enraizada no indivíduo, mas no com-viver juntos como 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” (Arendt, 2020, p. 223).

A coletividade, entendida com Sennett (2021) como a experiência de um ensaio, ao contrário de uma prática é vivenciada pelos docentes do Projeto Barulhar, pela organização da proposta pedagógica que prevê a bidocência (professor de educação infantil e professor de música) atuando juntos com as turmas. Esta

¹⁷ O entendimento de “gesto poético” nesta pesquisa, parte dos estudos do/no Grupo de Pesquisa Estudos Poéticos (UNISC) na compreensão da pedagogia como gesto poético no vigor da ação da experiência de linguagem (RICHTER; BERLE, 2015; RICHTER, 2016; RICHTER; LINO, 2019; LINO; RICHTER, 2020) e do/no Grupo de Pesquisa Escuta Poética (FACED/UFRGS) que comunga desta conceitualização e entende a Com Posição como gesto poético da docência (LINO, 2020).

possibilidade de tocar sua docência no coletivo, de ensaiar-se com o outro, mantendo sua singularidade e transformando-se na pluralidade, é ressaltada pelos docentes:

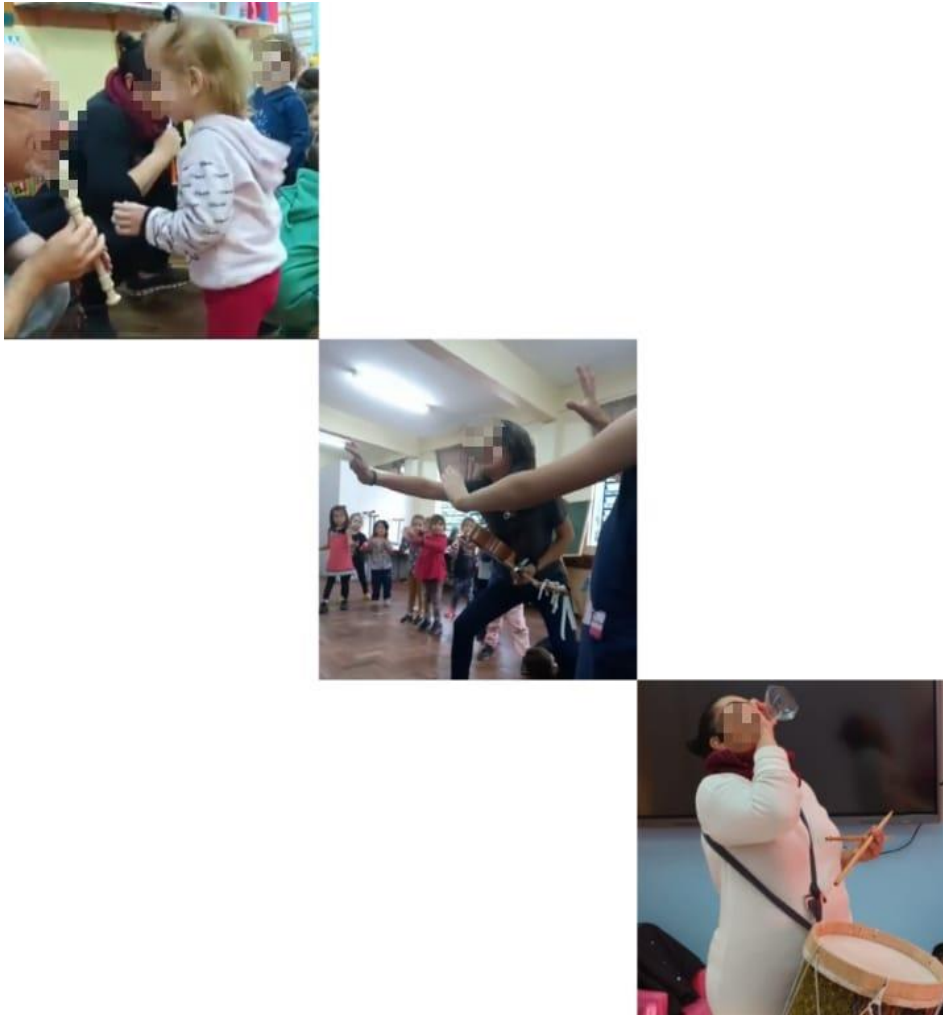
Quando o C. está comigo não é que nem nos outros nos outros dias...Eu toco ukulele e tal, mas é diferente o sentimento. Não consigo explicar assim bem como, mas é um sentimento de não estou sozinha, sabe? Tem alguém ali junto comigo pra improvisar, pra auxiliar, pra dar uma segurança. É muito bom. Porque todos nós somos aprendizes no projeto...Eu olhando pra trás eu vejo quanto eu já mudei, de ampliar repertório, de pensar de uma forma diferente, porque eu ouvi meu colega falando tal coisa, profe D. trouxe outra experiência...Acho que isso vai chamando atenção da gente e mudando o comportamento...Mas é no coletivo, eu preciso ouvir a B. pra aprender com a B., eu preciso conviver com a B. pra aprender com a B., acho que isso assim de valorizar nossas individualidades dentro desse coletivo, é muito importante. (Professora T.)

É a dinâmica da aula, né? Tem que ir trabalhar com o colega, então faz sentido. Nossa, porque eu aprendo muito com as gurias. Então tem uma coisa muito legal de eu ver ela fazendo coisas ali e eu...olha já consegui fazer algumas coisas...Mas que às vezes ela está ali fazendo de um jeito tão dela, assim tão espontâneo com a condução das crianças, com a ideia também... E vai resgatando coisas assim que até em mim estavam meio escondidas assim, sabe... E através da proposta eu mesmo vou me sensibilizando junto com as crianças. Assim, uma coisa bem bonita que faz todo sentido. (Professor C.)

Estes gestos poéticos aparecem na realidade do espaço comum (ARENDDT, 2020), no qual são vistos e ouvidos por todos e por nós mesmos, tornando visível a singularidade das docências: mostrando, produzindo presença no ato de refazer o mundo, de rearranjá-lo, narrando-o. Aqui, o corpo se coloca agindo em linguagem, não como instrumento de comunicação ou de cisão da linguagem em áreas de conhecimento, mas como vitalidade languageira que se anuncia na vivência coletiva.

Desta maneira, vivendo a pluralidade de suas relações educativas, na singularidade de seus modos irrepitíveis de presença no mundo, estes docentes se entregam aos tateios, as errâncias, aos gestos poéticos no vigor do agir em linguagem, como ação transfiguradora da pluralidade dos sentidos em experiência de linguagem, não como feito humano, mas como condição e realização do humano, pois conforme Richter e Lino (2019, p.13) “somos o sentido inteiro”.

Figura 8- Gestos Poéticos e Políticos Docentes



Fonte: Caderno Companheiro Amador (2022)

Para Flusser (2014, p.36), o humano “está no mundo na forma de seus gestos” modificando-o, dando-lhe significado: uma existência em ação, que se manifesta também como gestos políticos entendidos por Skliar e Ribeiro (2020, p.21), como “movimentos de invenção e transformação de si e das relações em seu curso – com outros, com o mundo, com os saberes e as produções culturais, artísticas, éticas, estéticas e políticas disponíveis”. Gestos desencadeados quando estamos com o outro, ato no qual as palavras não alcançam significar (KOHAN, 2014, p.68). Gestos que se põem a começar no já começado, considerados políticos pois acontecem no encontro entre humanos, neste espaço real e não tangível que se constitui na “teia das relações humanas” (ARENDRT, 2020, p.226), e que aqui se dá entre os docentes

e entre estes e as crianças, na e pela alteridade desta vida relacional e partilhada que manifesta-se na esfera pública do mundo comum.

Segundo os estudos de Almeida (2009), o mundo¹⁸ para Arendt (2020) não é apenas o espaço que nos rodeia e sim um espaço construído por obras, pela fabricação do *homo faber*, e constituído por ações no mundo comum. Nesse sentido, as construções e artefatos garantem ao ser humano um lugar possível para a existência da vida e possibilitam a constituição de formas de convivência e interação entre os humanos, para além da preocupação com a continuidade da espécie ou de sua sobrevivência. Viver e participar de um mundo comum significa que um mundo de coisas realizadas e fabricadas por humanos se situa entre os que as compartilham em ações e linguagem. Ou seja, o mundo comum, é entendido nesta perspectiva como um mundo relacional, que “tem a ver com o artefato humano, com o que é fabricado pelas mãos humanas” (Arendt, 2020, p. 129) e que possibilita que nos reunamos na companhia uns dos outros.

Desta maneira, os gestos poéticos e políticos que movimentam as docências manifestam-se no mundo comum, como nos descreve a Professora P: *“o que me mobiliza são as descobertas, não só as descobertas das crianças, mas as minhas também, né? As novas possibilidades, isso me move muito...quando está muito igual eu preciso sempre da mudança, da diferença...”* São gestos que imprimem as marcas de sua pedagogia, de sua intencionalidade educativa. Gestos plurais, que em sua singularidade, resistem a uniformização da docência. Posição necessária na contemporaneidade cujos tempos em que, pela tendência neoliberalista, se impõem modelos externos vinculados à profissionalização docente no esmaecimento dos territórios e das relações educativas. Tempos em que se apresentam fazeres pedagógicos definidos em folhas A4, reproduzíveis e vendidos em série - o

¹⁸ Para Arendt (2020), mundo é o espaço em que as coisas se tornam públicas, o espaço em que se habita e no qual se aparece, em que todo possível aparece. “Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que nele habitam em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois, como todo espaço-entre [in-between], o mundo ao mesmo tempo separa e relaciona os homens entre si” (ARENDR, 2020, p.64). “O mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos” (ARENDR, 2020, p.68). O mundo a que se refere Arendt em seu ensaio “A crise na educação” (1958) não corresponde ao planeta Terra, nem mesmo à esfera pública por mera contraposição ao espaço privado. “É antes uma criação do artifício humano, um legado ao qual os recém-chegados devem ser iniciados por meio da educação” (Carvalho, 2017). No processo educacional, essa iniciação levará o legado público a se tornar um legado de cada criança, “transformando o que lhe pertence por direito em algo que lhe pertence de fato” (Carvalho, 2017)

apostilamento da docência. Neste mercado voltado à educação, a padronização da docência é vendida também por *coach*¹⁹ de abordagens pedagógicas “inovadoras”, tendências pedagógicas “da moda”, que colocam o professor como um facilitador da aprendizagem, centrados nos atos de criação de sentido e compreensão dos alunos (BIESTA, 2020), apresentando muitas vezes promessas de vieses educativos progressistas e emancipatórios, mas que por desconsiderar o docente como ator do gesto poético e político em educação, em sua condição de pluralidade, singularidade e de potência inventiva, trazem uma contradição em seu discurso. Neste deslocamento, revela-se a desigualdade entre o professor que ocupa a posição de provedor e a criança a posição de consumidora. Por outro lado, ao estimularmos de forma unilateral o protagonismo infantil “podemos estar compactuando com os princípios neoliberais, como o gerenciamento de si, o individualismo, a crescente necessidade de prazer instantâneo e a dificuldade de lidar com as frustrações” (LIMA; FABRIS; BAHIA, 2021, p.121). Podemos colaborar para o esmaecimento das responsabilidades pedagógicas docentes.

Mas, as docências podem também resistir a esses deslocamentos e atravessamentos quando seus gestos poéticos e políticos alcançam a errância, carregam intencionalidades pedagógicas, na Posição²⁰ de quem se lança tanto a imprimir o novo quanto a compartilhar o mundo comum na responsabilidade com os recém chegados no exercício das experiências coletivas em educação. Nestes caminhos ainda não trilhados, nos quais experimentar envolve compreender algo de forma não melhor, mas diferente do que se compreendia a cada nova experiência (RICHTER, 2016, p.98) com as crianças e com os seus pares docentes, em um movimento marcadamente humano em que não há como conformar um estereótipo do gesto pois ele pressupõe ensaios invencionistas contínuos e não previsíveis entre todos os envolvidos. Como menciona a Professora P:

¹⁹ Vocábulo inglês, de origem húngara, cujo significado era atribuído inicialmente aos tutores que carregavam as pessoas nas carruagens. No século XX, a palavra *Coach* passou a ser utilizada pelo mercado, designando os tutores e consultores externos das empresas. Na contemporaneidade, o termo adentra também o campo da educação, na perspectiva mercadológica, na oferta de assessorias e consultorias externas formativas e consultivas.

²⁰ *Posição* grafada com letra maiúscula neste estudo, refere-se à concepção da *Com Posição* (CARDOSO, 2020) entendido como tempo e lugar em que transita a ação nas docências na educação infantil, pautados pelo coletivo, pelo cuidado e pela responsabilidade dos adultos (docentes) na apresentação do mundo ao recém- chegados (crianças).

Da possibilidade de errar...Ah e eu acho que eu mais quero assim é essa coisa de me permitir a errar e de não deu certo, que deu certo.Eu não tenho problema com isso, sabe? Eu não quero acertar de primeira Se eu acertar de primeira ,ok foi legal. Só que daí eu vou ter que pensar numa coisa diferente na próxima, né? Agora se eu errar, eu vou ter que rever aquilo que aquilo que não deu certo, por que que não deu certo...Não quero nada pronto mesmo, sabe? Eu não quero, eu quero só viver isso assim, essa coisa de construir como as crianças, sabe? Isso é o mais importante.

Na perspectiva do gesto poético e político, as docências resistem às imposições neoliberalistas também pelo tateio, pelo experienciar colocar-se em suspensão suas certezas, na possibilidade de, pelo pensamento, conferir sentido ao que conhecemos. Como menciona o Professor C. *“Aquele erro que dá certo, que se transforma em uma experiência diferente...”*, ao permitir-se a abertura ao que pode ser percebido de outro modo (RICHTER, 2016, p.98). Mas para que apareça este “tateio linguageiro”, esta “ludicidade da errância”, parafraseando Richter (2016, p.94), a presença do tempo e o tempo da presença docente são indispensáveis. O tempo lento, de suspensão, um tempo da escola²¹, sentido pelo docente que dá e se dá esse tempo pela sua presença, pela entrega ao exercício do estudo, como ginástica da atenção (LARROSA, 2018a, p.175), no presente.

Nos encontros semanais com os docentes, no *lócus* desta pesquisa, as conversações eram permeadas por um movimento formativo conduzido pela professora Dra. Dulcimarta Lemos Lino com este grupo. A ideia de vivenciar propostas brincantes de educação musical nos momentos do planejamento oportunizava a experiência relacional com o repertório estudado, uma disponibilidade pautada pelo cuidado com o comprometimento para com as escolhas na apresentação do mundo aos recém-chegados.

²¹ Kohan (2013, p.134) relaciona a escola não com uma instituição vinculada a uma função social, mas uma forma simbólica de habitar a temporalidade, aproximado-a da concepção da *scholé* grega, onde os que estavam na escola eram portadores de um tempo livre, para ócio e para o estudo.

Figura 9- Vivências no estudo do repertório pedagógico



Fonte: Caderno Companheiro Amador (2022)

Docências que ao apresentarem o mundo também se apresentam, de forma inteira, não fragmentada, sem separações entre o ser e o estar, porque pela presença jogam ou se jogam. Docências que brincam, assim como na origem etimológica da palavra brincar, vinculam, criam laços; como comenta a Prof. P:

Eu sempre fui mais brincante...eu eu adoro conversar com as crianças e as crianças eles conversam contigo é que nem uma amizade. A gente tem uma intimidade. Então a criança convida pra brincar. E como tu vai dizer não? Ele é teu amigo íntimo, ele tá te convidando pra coisa que é mais importante pra ele naquele momento que é brincar e como tu vai dizer não não vou, né? Se a criança te convidou, que a criança te considera o parceiro pra que momento ali, né? E daí então, eu sempre fui pra brincadeira. Provamos, vamos brincar.

Docências que, pela presença brincante da experiência lúdica de linguagem em sua força criativa e inventiva, suas rupturas e religações, movimentam o seu devir na alegria da expansão de sentidos (RICHTER, 2017, p.7), na concepção de uma pedagogia que segundo Murillo (2013, p.14) não tem como intencionalidade formatar e modelar humanos, mas que deseja interagir com eles no mundo, pois educar e educar-se, segundo Nóvoa e Alvim (2021, p.48), é “sempre uma relação humana”.

Figura 10- Pedagogia como relação humana



Fonte: Caderno Companheiro Amador (2022).

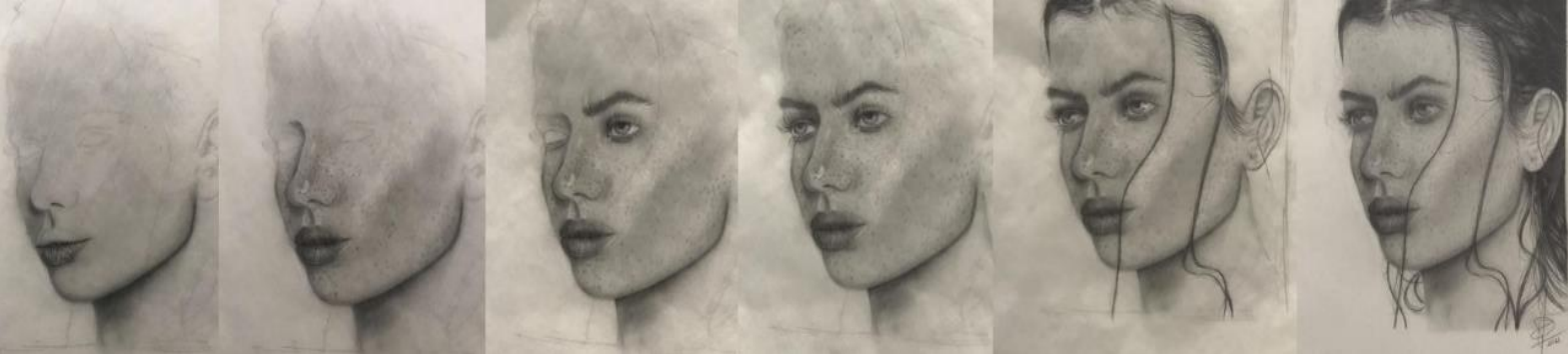
E, no percurso metódico da conversação e escrita reflexiva, encontro com esta gestualidade poética e política docente, a qual ex-põe a inventividade, o estudo, a brincadeira, o jogo, a coletividade, a singularidade, a pluralidade. Gestos que fazem morada nas relações educativas ao envolverem o cuidado nas docências. Desta forma, me deparo também com o que não sabia de antemão sobre a com posição das docências na educação infantil, pois como disse a Prof. J : *“o que não sabemos também nos compõem”*. Neste não saber, neste encontrar com o que a mim aparece nesta pesquisa, a partir da interrogação pela composição da docência na educação infantil, me encontro também com o questionamento: o que estamos fazendo com a composição das docências na educação infantil?

Para pensar e voltar a pensar esta questão proponho, no próximo capítulo, uma aproximação entre filosofia e educação na intenção de refletir com Hannah Arendt (2020, p.6) a sua interrogação no prólogo de “A condição humana” (1958) sobre “O que estamos fazendo”²². O interesse do estudo é buscar possíveis relações entre o

²² No prólogo, Arendt (2020, p. 6) insiste que seu propósito não é fornecer respostas teóricas às perplexidades de seu tempo histórico, antes o que propõe “é uma reconsideração da condição humana do ponto de vista privilegiado de nossas mais novas experiências e nossos temores mais recentes. É

âmbito das atividades humanas fundamentais, definidas por Arendt (2020) como *vita activa* e a composição das docências com crianças na contemporaneidade.

óbvio que isso é um assunto do pensamento, e a ausência de pensamento [*thoughtlessness*] – a despreocupação negligente, a confusão desesperada ou a repetição complacente de ‘verdades’ que se tornaram triviais e vazias – parece-me ser uma das mais notáveis características de nosso tempo. O que proponho, portanto, é muito simples: trata-se apenas de pensar o que estamos fazendo”.



Se o mundo ficar pesado
Eu vou pedir emprestado
A palavra poesia

Se o mundo emburrecer
Eu vou rezar pra chover
Palavra sabedoria

Se o mundo andar pra trás
Vou escrever num cartaz
A palavra rebeldia

Se a gente desanimar
Eu vou colher no pomar
A palavra teimosia

Se acontecer afinal
De entrar em nosso quintal
A palavra tirania

Pegue o tambor e o ganzá
Vamos pra rua gritar
A palavra utopia²³

²³ Jonathan Silva. *Samba da Utopia*. Disponível em <https://youtu.be/KDXX7m3iBzc>. Acesso em 20 de novembro de 2021.

3 O QUE ESTAMOS FAZENDO COM A COMPOSIÇÃO DAS DOCÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

As relações educativas presentes na composição das docências na educação infantil que se mostram nas conversações desta pesquisa, descritas no capítulo anterior, trazem também a continuidade das interrogações sobre o que estamos fazendo com a composição docente na educação infantil. Na perspectiva de uma pesquisa fenomenológica em educação, o que aparece em relação ao fenômeno e as interrogações em relação a este, emergem na complexidade vivencial da ação de pesquisar, assim como o encontro com os referenciais teóricos vão sendo tecidos neste movimento. Desta forma, a pergunta do que estamos fazendo com a composição das docências na educação infantil encontra aproximações com a questão “O que estamos fazendo?” feita por Hannah Arendt na obra “A Condição Humana” (1958), quando a autora, vivendo em um contexto histórico e político imerso nas dificuldades das mais diversas ordens impostas pelo totalitarismo na Alemanha, principalmente pela força dos extremos²⁴, se propõe a pensar sobre o que estamos fazendo em relação aos “engajamentos ativos nas coisas deste mundo” (ARENDDT, 2020, p.17), que nomeia como a *vita activa*.

Para Arendt, a *vita activa*, que em seu significado original na Grécia Antiga relacionava-se a uma vida dedicada aos assuntos públicos-políticos, na modernidade passa a envolver o âmbito das atividades humanas fundamentais: o trabalho, a obra e a ação. Desta forma, a *vita activa*, como condição humana acontece de forma relacional entre a objetividade do mundo e o humano e vice-versa, uma vez que somos seres condicionados a esta relação em suas condições, seus espaços, suas temporalidades, suas razões de ser e as dimensões humanas a elas associadas. Nesta perspectiva, busco aproximações entre a filosofia e a educação, para pensar a composição das docências com crianças, entendendo a pedagogia e as atividades docentes como relações humanas e educativas em interlocução com as atividades humanas fundamentais em Arendt.

²⁴ A professora Guita Guinsburg, em recente fala no canal da Faculdade de Educação da USP, intitulada “Hannah Arendt: Entre o passado e o futuro. Lançamento da nova tradução” (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=cTYfvEmZuBc>), menciona a importância da obra de Arendt para pensarmos questões da atualidade, em razão da autora ter escrito em um período que Guita denomina como “século dos extremos” e que, infelizmente, se aproxima com momento de polarização que vivemos politicamente no Brasil hoje.

Em linhas gerais, o trabalho é compreendido por Arendt (2020) como um movimento de manutenção biológica da vida, relacionado às necessidades vitais, cuja condição é a própria vida, que busca assegurar a sobrevivência do indivíduo e da espécie. Já a obra, segundo a pensadora, envolve a atividade de produção de coisas artificiais, cuja condição é a mundanidade que, pela existência do produto, confere permanência e durabilidade na vida mortal. A ação, por sua vez, ocorre entre os iguais, tendo como condição a pluralidade, um movimento político que desencadeia o novo, historiciza e garante a realidade do mundo e de nós mesmos. Ambas as atividades, tem relação com a natalidade, pois tem a tarefa de prover e preservar o mundo para o constante fluxo dos recém-chegados.

Neste entendimento, Fanizzi e Carvalho (2022), mencionam que o trabalho, a obra e a ação são atividades que se complementam e que têm igual importância no movimento de conservação e renovação do mundo, da vida e da existência. Os autores, em seu recente estudo colaboram com os pensares no sentido desta pesquisa, quando em seu artigo “Não é ninguém, é o professor”²⁵, afirmam que a lógica do trabalho, na perspectiva arendtiana, incorporada pela produção industrial tem se espalhado pela educação e, de forma mais incisiva, sobre a atividade docente, ocasionando um enclausuramento da ação e do discurso pela imposição de comportamentos estabelecidos à docência.

Outro estudo recente que corrobora com as reflexões e aproximações a que se propõe esta pesquisa, são as relações entre a ação educativa e/ou trabalho docente com as atividades fundamentais na condição humana (ARENDR, 2020), apresentados pela Profa. Vanessa Sievers de Almeida (2021) na palestra proferida no XIII Encontro Internacional Hannah Arendt²⁶. No entendimento de Almeida (2021), a atividade do trabalho estaria presente na docência como cuidado e proteção com as necessidades vitais dos alunos. Um trabalho docente de manutenção da continuidade do mundo pela repetição dos cuidados e acolhimento àqueles que chegam no mundo. Da mesma forma, a obra compõe a responsabilidade da atividade docente como

²⁵ Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3607>. Acesso em: 26 ago. 2022.

²⁶ XIII Encontro Internacional Hannah Arendt - 1, 2, 3, 7, 8 e 9 de dezembro de 2021. Realização: Unirio. Apoio: Capes. Palestra: O que fazemos quando educamos? Profa.Dra. Vanessa Sievers de Almeida (UFBA). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=VH5TFQuF6ec&list=LAX17aZjVD96Jv2eMzz4YRDWur--12Ui&index=15>, acesso em 10 de janeiro de 2022.

preocupação com o mundo comum, como proteção aos impactos de cada nova geração a este mundo, na manutenção dos artifícios humanos e no compartilhamento das heranças universais às novas gerações, pela responsabilidade pela familiarização, apropriação e cuidado com o legado do mundo comum. Por fim, a docência é composta também pela ação no ato de proteger e renovar o mundo, na manifestação da liberdade.

Assim, a partir destes entendimentos que sustentam a interrogação pelo que estamos fazendo com a composição das docências na educação infantil, busco no decorrer deste capítulo, tecer aproximações entre a *vita activa* (ARENDR, 2020) e a composição das docências na contemporaneidade, alinhavando “os fios” do que aparece nos encontros com os docentes com o des-afio de lançar-se ao exercício teórico-reflexivo de tramar esta pesquisa de cunho fenomenológico em educação.

3.1 Docências que cuidam: trabalho e obra

O trabalho é considerado por Arendt (2020) como uma atividade humana anti política, pois centra-se na preocupação individual, com a manutenção da vida. Traduz-se pela labuta em prol da sobrevivência, vinculando-se à vida biológica. O trabalho tem o tempo contínuo do devir de processos circulares, em um ritmo que lembra o processo vital em sua repetição natural. O produto do trabalho são os bens de consumo, sendo que esta atividade e seus produtos não transcendem a vida, ou seja, não duram mais do que a vida dos trabalhadores, de forma que “não permanecem no mundo tempo suficiente para se tornarem parte dele” (ARENDR, 2020, p.145). Para a autora a atividade do trabalho é exercida pelo *animal laborans*, que trabalha e consome, estando sujeito às necessidades, semelhante aos demais animais.

Uma sociedade que se pauta no trabalho, neste entendimento, busca a uniformidade na tentativa de igualar os desiguais. Nesta empreitada, com a premissa de que todos somos um (relacionando-se à produtividade e a divisão do trabalho) a existência da pluralidade é ameaçada. Com o foco no consumo desenfreado, na repetição dos processos de vida voltados ao individualismo, a sociedade de trabalhadores priva as pessoas da possibilidade de realizar algo mais permanente do

que a própria vida, o que Arendt (2020) considera uma condição anti humana, de desamparo.

Assim, encontro com as primeiras relações entre a composição das docências na educação infantil e o âmbito das atividades humanas fundamentais (ARENDR, 2020), a partir do vivido com os docentes do Projeto Barulhar. Ao acompanhar a professora T. em um dia de seu cotidiano na escola, percebo que o trabalho se mostra nas relações educativas que envolvem sua docência. As crianças chegam à escola, no turno da tarde, com o ônibus escolar. A professora T. as recebe e as auxilia no caminho até a escola, na companhia de outra professora. Um momento de cuidado e proteção com a vida das crianças.

Figura 11- O trabalho nas docências



Fonte: Caderno Companheiro Amador (2022)

Após a entrada na escola, segue-se para o refeitório, onde a professora T. serve os alimentos para as crianças. No término da refeição, a professora T. as conduz ao banheiro, onde realizam a higiene pessoal. Durante a tarde, a professora leva a turma à pracinha da escola onde brincam com seus pares. Esta breve descrição de parte do cotidiano docente, mostra como o trabalho como cuidado e manutenção da vida está presente nas relações educativas que compõem as docências na educação infantil. A perspectiva do cuidado é revelada também na fala desta professora:

A gente fez os nossos combinados e a gente só combinou duas coisas nesse semestre...A primeira que a gente ia se ouvir, que eles precisavam ouvir também as ideias dos colegas. Levaram muito a sério isso. E o segundo combinado que eles deveriam cuidar do corpo deles com muito amor e carinho, ninguém quer se machucar e da mesma forma, o colega também não quer.

As palavras da professora T. mostram a vinculação de sua docência com o cuidado com os recém-chegados. Em suas relações educativas, a professora cuida-os no sentido do resguardo de sua integridade física, responsabilizando-se pelo suprimento das suas necessidades primeiras (alimentação, higiene, satisfação, proteção) que envolvem o cuidado como preservação da vida.

Mas, as relações educativas que compõem as docências e que abrangem o cuidado, ampliam-se para além das necessidades biológicas individuais das crianças. Seguindo a narrativa do que encontro no cotidiano docente no lócus deste estudo, após a chegada das crianças, da ida ao refeitório e ao banheiro, a professora T. compartilha com a turma uma história, promove reflexões coletivas sobre a mesma e na sequência, propõe um exercício de escuta.

Figura 12- A obra nas docências



Fonte: Caderno Companheiro Amador (2022)

Este movimento docente, de apresentação de um recorte da herança cultural aos recém chegados como relação educativa, compreende o cuidado para além das necessidades biológicas individuais das crianças, pois as vinculam com o mundo comum, com sua conservação e renovação, o que Arendt (2020) nomeia como *obra*.

Para Arendt (2020) a obra é a relação entre humanos e o mundo das coisas, uma atividade a-política exercida pelo *homo faber*, aquele que fabrica artifícios mundanos, de forma isolada, independente das outras pessoas, em uma temporalidade linear, cujo começo e fim já estão pré-estabelecidos. Para a autora, a obra é a condição humana da mundanidade, pois necessita que a existência humana demande um mundo artificial de coisas duráveis para abrigar uma vida individual. O produto da obra são os objetos de uso, a “reificação” (ARENDR, 2020,p.172) a transformação de feitos, fatos, eventos, ideias em coisas que possam ser vistas, ouvidas e lembradas; produtos que não são consumíveis mas que promovem memórias no intercâmbio entre os homens e as coisas do mundo.

Neste entendimento, a obra também está presente nas relações educativas docentes, e se manifesta no comprometimento do professor (a) em apresentar o mundo às crianças pelo compartilhamento do patrimônio cultural. Este movimento de cuidado com as crianças (trabalho) e com a herança cultural do mundo comum (obra) não acontece de forma estanque ou isolada nas docências com crianças. Conforme pontua a professora T. em sua narrativa do cotidiano na educação infantil:

O banheiro foi pra nós da tarde um epicentro do surgimento de música esse ano né? Porque enquanto eles estão ali no banheiro brincando e ao mesmo tempo lavando a mão, os outros colegas estão aqui esperando...E ali surge uma palavra, surge um ritmo, surge uma brincadeira, surge um barulho de água, que nem ontem... então, o projeto começa antes mesmo da gente chegar lá na sala. Isso eu tenho percebido.

Nesse sentido, a temporalidade das relações educativas que envolvem o cuidado nas docências com crianças não se enclausura em horários cronometrados. Por mais que a rotina escolar (horário do banheiro, do refeitório, da sala, da pracinha...) imponha um ritmo, o tempo vivido é o presente em que os docentes se comprometem com este lugar compartilhado, com este mundo comum. Um compromisso que se estende ao passado (pela herança cultural) e ao futuro (pela continuidade do mundo comum). Este tempo, pela integralidade das infâncias, não é plausível de padronização de processos ou atividades. Um movimento em que não se fabrica um produto, como na obra, com começo e fim determinados, mas que se assemelha ao trabalho, em relação às repetições das experiências vividas, sem começo e nem fim, pela presença do cuidado nas docências no cotidiano da educação infantil.

O cuidado, como vínculo com o mundo na educação, acontece pelas docências que cuidam, que se responsabilizam em suas relações educativas com aqueles que chegam a este mundo, que o desconhecem e precisam, segundo Almeida (2015) ser familiarizados com ele para que se sintam em casa. Apropriar-se deste mundo que já existia antes do seu nascimento, conhecer seus saberes e práticas, habitar a linguagem, é imprescindível para que os recém-chegados possam a partir do conhecimento de um mundo comum que já existe, movimentar-se nele tendo condições de modificá-lo: renová-lo e mantê-lo para as próximas gerações.

Esta tarefa de acolhida e de cuidado com as crianças e com o mundo comum é responsabilidade daqueles que estão há mais tempo neste lugar: os adultos e no caso da educação, os docentes. Para Almeida (2021, p.23), “a responsabilidade do professor é dupla pelos alunos e sua educação e pelo mundo”. Esta é a Posição, um modo de estar e ser docente, que pelas relações educativas pautadas pelo cuidado, busca garantir que as crianças não sejam privadas do legado histórico e cultural que lhes pertence, pois é delas o direito de conhecer e se apropriar deste legado, para que possam inventar novos caminhos a serem compartilhados com o coletivo. E é esta

Posição de “responsabilidade pedagógica com a condução dos recém-chegados como função valorosa da educação da infância” (LIMA, FABRIS, BAHIA, 2021), como uma atitude e convicção que Arendt (2020) nomeia como *amor mundi*.

Este posicionamento de pré-ocupação com a “transmissão, a comunização e a renovação do mundo” (LARROSA, 2021, p.96) pelas atividades da *vita activa*, é entendida por Arendt (2020) como *amor mundi*. A partir da vivência de uma experiência totalitária, a pensadora entendeu que o totalitarismo eliminou a liberdade de ação e do pensamento, transformando as pessoas em meras executoras de demandas supérfluas. Frente a esta barbárie vivida, neste não-mundo, Arendt enuncia o *amor mundi* como um lugar e tempo potencialmente humano e humanizante, um movimento que existe e resiste pelo amor ao mundo e às crianças.

Assim, o *amor mundi* pode ser entendido com Arendt (2020) como o cuidado com o mundo comum. Um cuidado com o espaço-tempo de pluralidade por meio do qual estabelecemos nossa singularidade, com a disposição de partilhar nossa condição existencial no coletivo: o *Com*²⁷. Não é necessário que estejamos uns com os outros, afirma Arendt (2020), basta a pluralidade (o estar entre) para determinar nossa singularidade. Nesse sentido, amar o mundo, e dele pré-ocupar-se, é buscar sua dimensão pública. Para Arendt (2020, p. 61-68), a concepção de “público” é, em primeiro lugar, aquilo que ao aparecer pode ser visto – o mundo das aparências – e, em segundo lugar, aquilo que se refere ao mundo comum diferenciado da posse de um lugar privado nele. O mundo ser público significa ser um espaço possível de compartilhar ações e narrativas que simultaneamente nos unem e nos separam como modo de evitar que caiamos uns sobre os outros até formar uma massa indiferenciada e informe. Partilhar – o que une e separa – mantém a continuidade do mundo, sua permanência e durabilidade pela responsabilidade por este mundo comum na autoridade daqueles que o apresentam aos recém chegados, que irão, pelos novos começos, renová-lo, mantendo-o. Segundo a pensadora,

A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDR, 2016, p. 146).

²⁷ *Com* escrito propositalmente com letra maiúscula nesta pesquisa, refere-se à concepção da *Com Posição* (CARDOSO, 2020), que pelo *Com* pontua a presença do coletivo, da pluralidade e da singularidade na composição das docências na educação infantil.

Desta maneira, o *amor mundi* pode ser compreendido, também, como uma Posição em educação, uma possibilidade de constituição e cuidado com o mundo; um ato de pré-ocupação, uma atitude de responsabilidade docente que envolve tanto a conservação do mundo, pela transmissão da herança cultural aos recém chegados, quanto a sua renovação, pelos movimentos iniciadores dos mais novos, na comunização, que suspende o consumo e a mera utilitariedade das coisas mundanas ao “transformar as coisas em maravilhas, em matérias de estudo, em coisas em que valha a pena prestar atenção, e das quais valha a pena cuidar, nas quais vale a pena demorar-se, em materialidades postas, compostas e dispostas” (LARROSA, 2021, p.87). Essa Posição de comprometimento docente impede que o mundo se desfaça; por outro lado, sua ausência inviabiliza a educação.

Aqui me deparo com algumas reflexões. Ao acompanhar as conversações com os (as) professores (as) nesta pesquisa, encontro com a manifestação do trabalho e da obra na composição das suas docências, que se traduz na presença do *amor mundi* em educação. Porém, entendo que esta manifestação acontece em um contexto em que os professores (as) têm suas relações educativas nutridas pelo estudo e pela ampliação de repertórios docentes, tendo a possibilidade de pensar e conhecer sobre sua matéria pedagógica, compartilhada no coletivo. Esta condição, permite a (Com)Posição docente. Afirmção que me leva a pensar que a ausência desta possibilidade poderia inviabilizá-la.

Assim, se penso nas condições atuais das docências, em relação ao tempo de estudos, formações continuadas e compartilhamentos, me deparo com outra face das atividades do trabalho e da obra (ARENDR, 2020), pois o que emerge na contemporaneidade, de forma geral, em relação à educação e mais especificamente às docências com crianças, são deslocamentos e atravessamentos de uma sociedade de empregados e consumidores, pautada pela repetição de modelos prévios e utilitarismo de lógicas tecnicistas que impõem aos docentes a reprodução de comportamentos e consumo de modelos previamente estabelecidos. De forma impessoal, na ausência da liberdade e da espontaneidade, priva-se os (as) professores (as) de sua revelação no mundo de forma única e singular. Deforma-se a ação e a enunciação, deixando “os fios da teia de relações humanas perecerem à ruína do tempo, posto que se trata de uma atitude de renúncia à sua tessitura”

(FANIZZI; CARVALHO, 2022, p.5). Uma não composição da docência imposta pelo comportamento do trabalho e da fabricação.

Assim, impõe-se modelos externos como ideais a serem reproduzidos nas docências com crianças, como por exemplo a importação das experiências italianas nas práticas da educação infantil brasileiras, ou ainda, a tendência ao apostilamento na educação das infâncias, como um produto a ser consumido e reproduzido em série. Desta forma, o que estamos fazendo com a docência na contemporaneidade, quando a reduzimos a mera reprodução de comportamentos externos pré-estabelecidos seria uma não composição. Um terreno fértil para que os produtos e serviços (apostilamentos, coaching, entre outros) que vendem a uniformização das docências sejam comprados pela educação das infâncias. O risco desta padronização é a possibilidade de que a atividade humana e relacional exercida pelo professor seja possível de ser executada por qualquer sujeito “aplicador apto” (FANIZZI; CARVALHO, 2022, p.6), alguém sem identidade, que não proponha o novo e o improvável, mas que reproduza o controlável e o quantificável, de forma que o caráter reducionista da repetição (pelo trabalho) e do utilitarismo (pela obra) substitua os acontecimentos possíveis nas relações educativas coletivas por um conjunto de eventos programados a serem consumidos na individualidade dos sujeitos.

Este apagamento das características que distinguem os docentes como seres únicos e singulares, por vezes se dá também, pela existência do preceito liberal que entende a liberdade como ausência de interferência. Pelo argumento da autonomia e do protagonismo infantil, espera-se dos docentes a capacidade de se comportar segundo uma prescrição, um modo de ser e estar em que não se produza nenhuma interferência na relação das crianças com o mundo, pautando seus fazeres sobre as necessidades imediatas das crianças, de forma unilateral, segundo seus desejos e necessidades individuais. Tal postura, reforça a tendência neoliberal em educação, por se traduzir em um modo de existência antipolítico, em que os interesses individuais se sobrepõem aos do coletivo em que o cuidado e a responsabilidade docente, como uma preocupação com a continuidade do mundo comum, inexistem. Esse equívoco no conceito de liberdade, se traduz em irresponsabilidade pedagógica como ausência de amor ao mundo e aos recém-chegados, uma condição de renúncia à educação das crianças, à composição das docências e a existência do mundo comum.



Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão
Há um passado no meu presente
O sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra o menino me dá a mão²⁸

²⁸ Milton Nascimento. *Bola de meia, bola de gude*. Disponível em <https://youtu.be/G9RS2BkbqHw>.

4 COMO A COMPOSIÇÃO DAS DOCÊNCIAS SE EXPÕE?

Na contemporaneidade, os deslocamentos às docências na educação infantil se apresentam pelas lógicas neoliberais, fabris e mercadológicas, que pautam as atividades do trabalho e da obra, conforme abordado no capítulo anterior. A presença de um modelo reducionista de educação submisso ao capital na atualidade, reforça comportamentos e imposições aos modos de ser e estar docentes, a partir de um projeto econômico que vincula a educação escolar a uma função para a sociedade e, portanto, a escola e em consequência as docências, como instrumentos que devam ser funcionais e úteis para ela e para a continuidade de sua condição liberal. Esta lógica, que rege esta perspectiva de educação, parece ignorar as fronteiras de cada uma das atividades que compõem o ofício de educar - no qual há trabalho, há obra e há também ação” (FANIZZI; CARVALHO, 2022, p.6). Resistir a estes atravessamentos, na defesa da composição das docências na manutenção e na renovação de um mundo comum, se torna uma urgência no âmbito do pensamento educacional e da ação pedagógica com crianças.

Para Arendt (2020), a atividade humana fundamental que redime o trabalho e a obra é a ação. Segundo a autora, a ação é entendida como a capacidade humana de desencadear o novo, no espaço público, demandando a presença dos pares para que se manifeste e garanta a realidade do mundo e de nós mesmos. Por meio de seus atos e palavras os humanos mostram quem são e o que podem fazer. Portanto, a ação se dá entre as pessoas, relacionando-as e mantendo-as juntas, se constituindo como um espaço/tempo presente, que ocorre sem a mediação de objetos/coisas. Na ação não há a produção de objetos, pois “seu produto são as possibilidades das narrativas, a partir dos rastros e vestígios deixados pela ação no mundo” (FANIZZI, CARVALHO, 2022, p.11).

Etimologicamente, a palavra ação, origina-se dos vocábulos *aechein* e *prattein* em grego e *agere* e *gerere* em latim. *Archein* e *agere* significam começar, guiar, governar. *Prattein*, por sua vez, significa realizar, acabar. A ação é nesta pesquisa entendida, como a combinação dos dois sentidos: começos e realizações. Distinguindo-se do trabalho e da produção, segundo a conceitualização arendtiana, a ação é aqui concebida como gesto, “ um movimento no qual se articula uma liberdade” (FLUSSER, 2014, p.16), como uma condição e não essência humana, um exercício

relacional e não individual. Desta forma, diferentemente da fabricação, o que mobiliza a ação não é uma finalidade, mas sim um princípio, uma vez que aquele(a) que inicia uma ação é agente, um ator mobilizado pela existência do seu gesto poético e político, que exerce a liberdade.

Essa liberdade, como gesto, afastada dos ideários ingênuos ou românticos que a relacionam a uma promessa ou a um fim a ser alcançado, mas próxima da ideia de ampliação do repertório de possibilidades, da capacidade de começar algo novo, tem a ver com o fato de que cada um de nós veio ao mundo como um recém-chegado ao nascer. Em outras palavras, “podemos iniciar alguma coisa porque somos incícios e, portanto, iniciantes. Na medida em que a capacidade de agir e falar – e falar não é senão outro modo de agir – nos torna seres políticos” (ARENDT, 2018, p.44). Ou seja, ação e discurso constituem por excelência a política e a liberdade, pois a ação é considerada como característica política e condição humana da pluralidade. Nos termos de Arendt (2020),

Se não fossem iguais, os homens não poderiam compreender uns aos outros e aos que vieram antes deles, nem fazer planos para o futuro, nem prever as necessidades daqueles que virão depois deles. Se não fossem distintos, sendo cada ser humano distinto de qualquer outro que é, foi ou será, não precisariam do discurso nem da ação para se fazerem compreender (ARENDT, 2020, p. 281).

Segundo a autora, a pluralidade carrega o duplo aspecto da igualdade e da distinção. Para Arendt, os homens compartilham o mundo pluralmente, o que se observa na vivência política em companhia e na presença dos demais e que se atualiza a partir da condição humana da natalidade. Ou seja, a natalidade manifesta-se no nascimento humano e na ação de iniciar algo imprevisível no mundo como gesto poético e político singular, único e irrepetível de ser, ele mesmo, um iniciador.

Arendt pensa o conceito de natalidade desde sua obra “As origens do totalitarismo”, e, na continuidade, no ensaio “A crise na educação” e na obra “A condição Humana”, respectivamente publicadas em 1951, 1954 e 1958. Ao descrever um modelo da “lógica” da dominação total, Arendt (2007) menciona a destruição da espontaneidade e da diferenciação individual como um estágio da implementação do totalitarismo. Nessa perspectiva, o conceito de natalidade, em Hannah Arendt, assume posição central como fenômeno político, em suas obras posteriores, sendo

considerado pela autora, como a essência da educação, ao afirmar o fato “de que seres nascem para o mundo” (ARENDDT, 2016, p.131) possibilitam a sua preservação e a sua continuidade na presença do amor ao mundo e aos recém-chegados e na renovação da espontaneidade.

4.1 Docências iniciadoras: palavra e ação

Na caminhada desta pesquisa, o encontro com a pluralidade e a singularidade pela ação das docências com crianças se mostra no cotidiano vivido e narrado pelos (as) professores (as) nos momentos de encontros coletivos semanais. Assim, as palavras destes docentes, foram trazidas a este estudo e incorporadas ao texto, pois entendo com Larrosa (2018a, p.330) que “as palavras que usamos determina o mundo que percebemos, nossa forma de dizer é inseparável de nossas formas de pensar e nossas formas de fazer”; as palavras e ações deste coletivo de professores importam à esta pesquisa pois revelam a composição de suas docências.

Em um dos primeiros encontros, a professora P. comenta ao grupo sobre como a escrita reflexiva, como registro do vivido com as crianças, faz sentido à composição de sua docência. Menciona que, em 2017, vivera um momento significativo com sua turma, em uma proposta que envolvia misturas, terra, folhas, água e diversos suportes, que envolveram as crianças e que marcaram a professora pelo encantamento sentido: *"Era uma coisa de uma profundidade, uma entrega das crianças naquela exploração que nunca saiu de mim... Só que ficou suspenso esse registro por um tempo..."* (Professora P.). Imbuída nesta vivência, a professora P. fez o registro reflexivo, que intitulou “*Registrar é pôr uma vírgula no tempo*”:

Registrar é por uma vírgula no tempo. Seja através de um relato, fotografia, palavra, desenho ou história. Registrar é manter vivo um segundo ou uma porção deles, no qual as crianças continuam na construção do próprio ser. [...] Registrar é perceber a dimensão do que foi proposto, as eventualidades, as reações, a emoção. É compreender novos usos, novos jeitos, novos meios. Registrar é a maneira de se reencontrar no próprio trabalho. Reorganizar. Reavaliar. (Professora P.)

A professora P. lê seu registro ao grupo de professores e comenta que no ano posterior à experiência, tentou apresentar as fotografias e o registro escrito deste

momento na exposição da escola em que lecionava, mas a supervisora, na ocasião, não aceitou, pois se tratava de um material pedagógico do ano anterior. O relato da professora P. revela a presença da ação na composição das docências, pelo surgimento do novo, no ato iniciador de propor uma relação educativa brincante com as crianças e lançar-se no movimento do inesperado e na repetição desta experiência. Porém, pela imposição de um discurso neoliberal que se pauta na inovação e no instante, a professora experienciou a ausência de espontaneidade, não sendo possível revelar sua palavra no compartilhamento de seu registro com o coletivo da escola. Desta forma, a história de sua docência como um percurso não foi valorizada, e sim a atividade docente fora simplificada a um ofício datado.

Este recorte, nos traz a reflexão sobre o tempo do cronômetro nas vivências das atividades docentes com crianças, no quanto o vivido na escola é fragmentado em tempos que se enquadram no consumo de um calendário letivo anual. Mas, o experienciado nas docências, pela ação resiste, pois tem o tempo das infâncias das crianças e dos adultos que as acompanham: o tempo dos começos, do tempo presente, da integralidade. O relato da professora P., também nos permite pensar as imposições externas, as quais por vezes impedem a manifestação da ação na composição das docências e impõem o silenciamento das palavras dos professores. Para Arendt (2020, p.221), a ação muda deixa de ser ação, pois só há um ator de feitos quando este é o único pronunciador de palavras. Na ação não há um autor e sim um ator que se revela aos outros por meio da ação e do discurso, no ato de ser iniciador de um novo começo no mundo, que pode ser um re-começar pelo fato de ser ele mesmo um novo início.

Pela voz, gesto primal do corpo, uma das qualidades reveladoras do humano para Arendt (2016, p.285), na pronúncia das palavras que trazem um fundamento conectivo com a sua territorialidade educativa, docentes transbordam um mundo, ampliam uma realidade ao tornarem “algo ‘presente’ em sentido forte, que ela o constitui (convoca) como realidade compartilhada e portanto engendra uma presença ou uma atenção compartilhada” (MASSCHELEIN, 2021, p.41). Aqui, o corpo se coloca “a agir em linguagem” (RICHTER, 2016, p.99), não como instrumento de comunicação, mas como vitalidade anunciada pelos corpos uns aos outros (RICHTER, LINO, 2019, p.12). Nesta “teia de relações humanas” (ARENDR, 2020, p. 228) os atores se revelam e juntos iniciam um novo processo.

Figura 13- A voz das docências



Fonte: Caderno Companheiro Amador (2022)

A professora P. teve sua voz silenciada na experiência da escola anterior, mas a ação desencadeada naquela ocasião se revelou pelo seu registro e sua posterior pronúncia ao grupo de docentes que faz parte atualmente, desencadeando novos começos na composição da sua docência. Na imagem acima, a professora P. anuncia aos pares a música criada com sua turma de crianças, na ocasião produzindo na gravação da canção. Diferentemente da situação vivida na escola anterior, a professora manifestou sua ação, compartilhando-a com seus colegas, a narrativa deste começo que diz de sua história docente.

Segundo a Professora P., a canção surgiu a partir do planejamento das ações pedagógicas com o repertório ancestral musical indígena, apresentado às crianças. A

criação da canção, seguiu como uma brincadeira, uma história cantada, que fora sendo construída em diversos encontros com as crianças:

Catuí da mata
 Morava na floresta
 Ajudava sua mãe
 E fazia muita festa
 Festa, festa na floresta
 Tem o Curupira e a Catuí
 Eu também vou ir
 Me espera aí
 Foi ver os passarinhos
 Animais também os ninhos
 Cantavam e voavam
 Chamando os curumins
 Festa, festa na floresta
 Tem o Curupira e a Catuí
 Eu também vou ir
 Me espera aí
 Catuí é curiosa
 Entrou lá na caverna
 Encontrou muitos morcegos
 Encenando para ela
 (Professora P. e crianças do Projeto Barulhar)²⁹

Desta forma, as palavras que dizem da composição das docências, ao se revelarem entre os pares, são flechas em direção a outros lugares. Palavras que podem, compartilhando aqui a utopia miacotiana, reencantar o mundo, pelo sonho e pela utopia, restaurando-o da constrangedora aridez que se instaura em nossos dias, trazendo “leveza e construindo beleza” (COUTO, 2009, p.27). Palavras que oferecem narrativas e efetuam uma presença que confirmam um pensamento próprio e um ato de começar um afazer no ato mesmo de fazer-se. A voz da composição das docências inaugura um outro tempo, de escuta, de ampliação de uma voz por vezes enfraquecida, a palavra do professor. Essa voz singular, única e irrepetível, indispensável de ser enunciada, pronunciada e escutada em educação.

Nesse sentido, o espaço de encontro semanal para conversações entre os professores do Projeto Barulhar, possibilitou a reverberação das ações, não como condição para a existência do novo, mas para a manifestação de novas reações e continuidade dos processos que envolvem a reação em cadeia, na teia de relações humanas vividas no coletivo da educação.

²⁹ Disponível em https://drive.google.com/file/d/1d19FZNF2KR9_b59w-Goe5-e8i9BbxVrz/view?usp=sharing.

Assim, na sequência destes momentos de conversação, a professora T. também narra o aparecimento de novos começos em seu cotidiano docente. Segundo a professora, o dente de uma criança caiu na escola. A turma correu para o banheiro para acompanhar o colega. Na volta à sala, a conversa continuou sobre o que havia acontecido e a professora propôs a criação de uma canção a partir do fato:

Surgiu no banheiro da escola...E nos entregamos a ela ao chegar na sala...Foi bem interessante o processo todo...No final, eu e o professor C. brincamos com ela para ter também um registro nosso (Professora T.).

A ação pedagógica de propor a criação de uma canção pela imersão no contexto vivido com as crianças, extrapola o planejado: uma pulsão de vida que surge do inesperado, pela ação iniciadora na docência. Como “produto” da ação e do discurso, a música criada não carrega um caráter utilitarista ou de consumo. Este feito, assim como os fatos, os eventos e as ideias, para que se presentifiquem no mundo precisam ser vistos, ouvidos e lembrados, ou seja, reificados (ARENDDT, 2020, p.117) transformados em coisas para serem vistas, ouvidas e lembradas, tal qual ocorreu com a música de tema indígena da professora P. A reificação depende da pluralidade humana, que pela presença dos outros atestam sua existência.

Cadê o dente? Do Plínio?
 Cadê o dente? Do Plínio?
 Será que ele engoliu?
 Nãoooooo!
 Será que ele fugiu?
 Nãoooooo!
 Abriu uma janela?
 Simmmm!
 Mas abriu uma janela?
 Abriiiiiiiu!
 (Professora T., Professor C. e crianças do Projeto Barulhar)³⁰

Pela fala da professora T., retomo a importância da revelação da composição das docências pela palavra e pela ação, pela existência de um mundo comum na educação. A este respeito, Larrosa (2018a, p.41) menciona que vivemos em um tempo e um lugar em que o amor e a liberdade são colocados à margem quando considerados como “antiguidade e empecilho” à profissionalização docente. Tempos em que os imperativos mercantilistas, com sua lógica produtiva, consumista, eficiente, rentável, burocrática e controladora, sufocam a manifestação do amor mundi e da

30

Disponível

em

<https://drive.google.com/file/d/1hICLDEG5wfX32gzLYTm3hM3higGZ6DT/view?usp=sharing>.

liberdade no ofício docente. Tempos de sociedade de massas, em que há pouco espaço para congregar, para relacionar humanamente as pessoas. Tempos de mundo privado - que impossibilitam a realização de algo mais permanente do que a própria vida. Tempos em que resistir pela garantia de que as ações e palavras docentes sejam vistas, ouvidas e de estes possam ver e ouvir aos outros é fundamental para a continuidade de uma vida essencialmente humana compartilhada em um mundo comum.

Nesta perspectiva, no recorte do cotidiano docente, mencionado acima e narrado pela professora T, as atividades humanas fundamentais se fizeram presentes. O trabalho, manifestou-se pelo envolvimento da professora com o cuidado com a integridade física da criança “Plínio” e o atendimento às suas necessidades primeiras, em relação ao dente que caíra. A obra, se fez presente na proposta de ampliação de repertório linguageiro à criança, em outra esfera do cuidado na apresentação de mundo na prática do planejamento docente. E por fim, a ação, surge a partir da renovação deste mundo comum, pela resignificação do vivido, pela invenção de uma música, que ao ser revelada no coletivo, pode gerar outros inícios.

Vale ressaltar que, embora as três atividades humanas fundamentais estivessem presentes na composição da docência com as crianças, na situação narrada anteriormente, sua presença não se dera por acaso. A presença de cada uma destas atividades surge da possibilidade de uma Posição docente, da manifestação de seu gesto político carregado de intencionalidade pedagógica. A proposição pedagógica que se seguiu após a perda do dente da criança poderia ter sido outra, caso as condições para seu aparecimento fossem diferentes. A professora poderia ter seguido um planejamento pré-determinado, ou ainda, um material apostilado, cumprindo com a sua “tarefa” de apresentação do mundo aos recém-chegados, mas desconsiderando o contexto vivido e a possibilidade de agir neste no sentido de renovação do mundo comum. Mas o que se segue é a Posição da ação na composição das docências, que irrompe com o pré-estabelecido, porque é imprevisível e irreversível, livre e relacional. Nesta perspectiva, Kohan (2014, p.70), parafraseando o educador Simon Rodrigues, menciona que “a alternativa é sempre uma e a mesma: de um lado, a criação, a invenção, o pensamento, a vida, a liberdade; do outro, a reprodução, o erro, a imitação, a opinião, o servilismo”. O dente do Plínio havia caído e mobilizado as crianças e as professoras. Diante do fato, o

posicionamento docente foi a ação pela invenção, no caso da temática do Projeto Barulhar, a criação musical. Assim, a música do Plínio, as vivências na trajetória desta construção musical podem ser narradas, compartilhadas entre os pares, mas jamais repetidas ou copiadas. Pois, dizem da singularidade de um território educativo, da palavra docente manifestada na ação do ator que “anuncia o que faz, fez e pretende fazer” (ARENDDT, 2020, p.221), como atividade fundamental para a manutenção e renovação do mundo comum.

Desta forma, as docências produzem sentidos ao produzir-se pelos gestos poéticos e políticos em seu território educativo, ao tecer sua existência nesta condição social, cultural e historicamente situada pela sua ação singular de ser iniciador e inventor de sua ação docente no mundo com os outros. O que faz sentido para cada docente não é repetível, diz de si, do seu chão, da sua gente, da sua comunidade escolar e, por isso, não há como enquadrar a composição da docência em um manual de modos de estar e ser, como o que se mostra nos relatos das ações nas docências das professoras T. e P.

A ação manifesta o movimento, pois cada ação gera uma reação. Uma cadeia, sem limites de novos começos. O lançar-se a iniciar algo novo, como na música “O dente do Plínio”, mobilizou a professora T. também em seu processo de criação e na possibilidade de dizer a sua palavra. Aqui, ação e discurso, manifestam-se em sua docência em transform-ação.

Essa semana a gente tá trabalhando com o elemento água, falando sobre a chuva...e a emoção da menininha que chorou ouvindo eu contar a história...eu imaginei uma menina...na chuva...que ela gostaria mesmo de brincar na rua e que ela se sentiu impossibilitada por causa da chuva...mas a voz da experiência que seria a sua vó...eu imaginei essa vó ensinando pra essa menina sobre a importância do brincar, que o brincar nunca acaba...ele é eterno..." (Professora T.)

No relato da professora, na vivência de propostas que envolveram a temática da água e a contação de histórias, uma criança emocionou-se com esta experiência. A infância da criança e da professora, entendida aqui não como etapa cronológica, mas como possibilidade de novos começos, manifestaram-se em outra ação, que gerou a invenção de mais uma canção, desta vez nas palavras da professora:

Era uma vez, o que?
 Uma menina triste, por que?
 O céu estava escuro
 Raios atravessando tudo
 Ela não sabia o que fazer, pois lá do céu
 A água vinha rolando
 Então pôs-se a chorar
 Ela só queria brincar
 Na rua com os amigos
 Pic esconde a rolar
 Mas minha filha venha cá
 Vou te mostrar o baú das tuas tias
 Uma capa e um guarda-chuvas
 Uma bota de galocha
 Não importa se deu sol ou chuva
 Brincadeira não se esgota
 A alegria da menina contagia
 Seja noite, seja dia
 Tá escrevendo a sua história
 Se deu chuva e sol
 Casamento de espanhol
 Se deu sol e chuva
 Casamento de viúva
 E você aí como está o tempo?
 Ah! Isso não importa
 Te espero pra brincar
 Aqui ou em outro lugar
 Com ou sem guarda-chuva
 A diversão não vai mudar
 Era uma vez...
 (Canção criada pela Professora T.)³¹

Pelo que se mostra neste estudo, a ação e o discurso se fazem presente na composição das docências, como algo que ocorre entre as pessoas, algo que as interessa, que se situa entre elas e é “capaz de relacioná-las e mantê-las juntas” (ARENDR, 2020, p.226). Assim, a ação iniciadora docente de inventar uma música que traz a narrativa de um fato cotidiano com as crianças, deu início a novos começos que relacionam a palavra docente e a palavra das crianças, como o que emergiu na música composta pela professora T. A ação, diferentemente de um processo de produção, não se encerra no final do processo, como ocorre no trabalho e na obra. Os atos perduram para além dos produtos, pois acontecem entre as pessoas, sendo, portanto, imprevisíveis e irreversíveis.

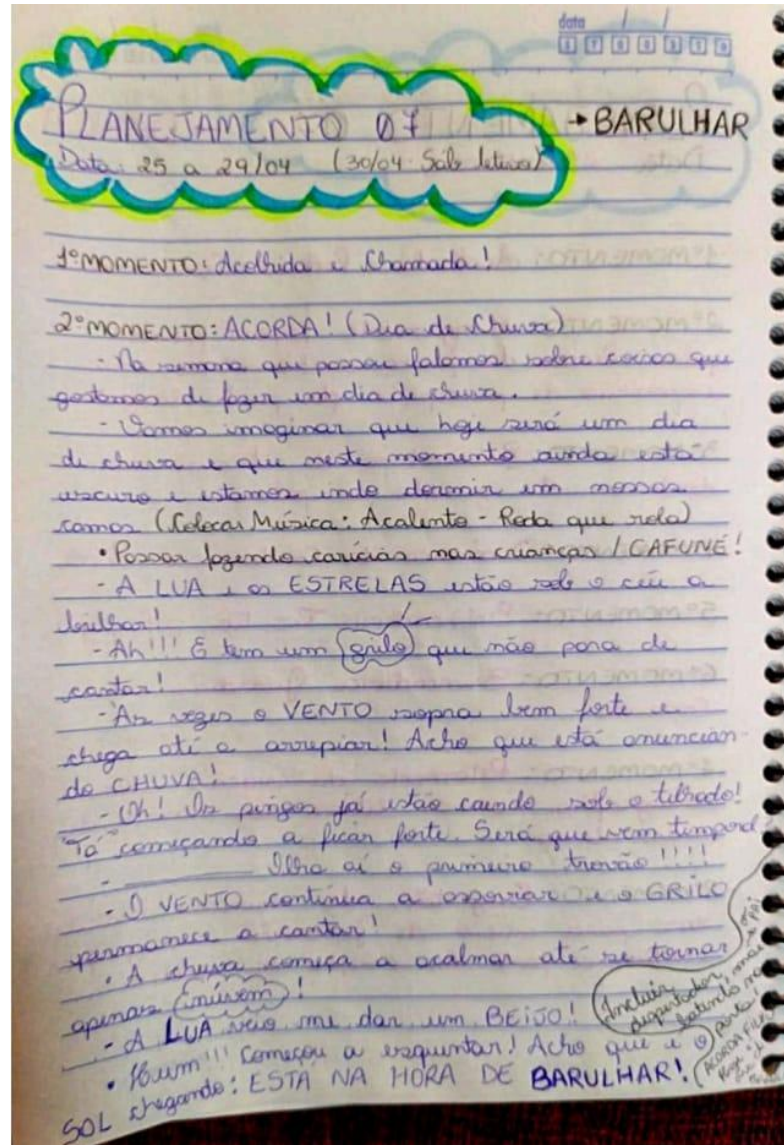
Esta característica da imprevisibilidade da ação, emergiu novamente no planejamento docente da professora T. Em um encontro semanal nas conversações

³¹ Disponível em https://drive.google.com/file/d/1ZQUcEtujqf-ScedWuhqnZuty_WCfNHc7/view?usp=sharing.

https://drive.google.com/file/d/1ZQUcEtujqf-ScedWuhqnZuty_WCfNHc7/view?usp=sharing

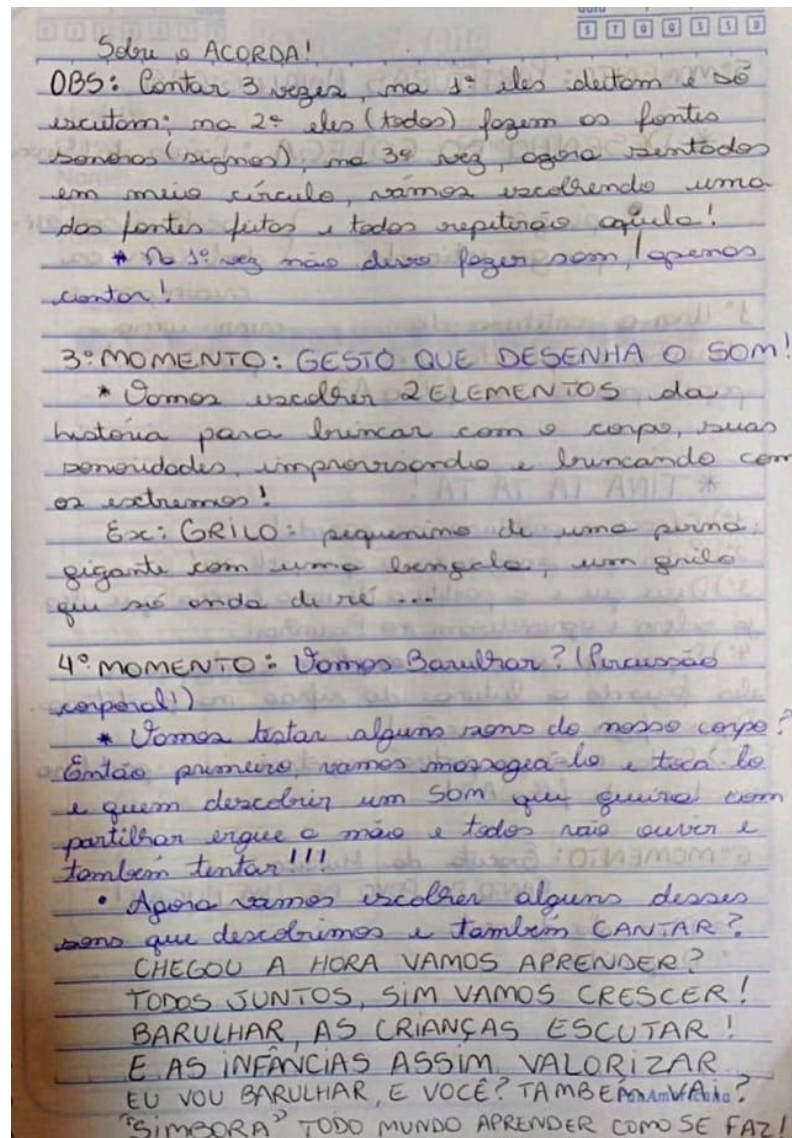
entre os docentes do Projeto Barulhar, a professora relatou que na semana havia organizado propostas pedagógicas envolvendo o elemento “água”, durante o desenvolvimento do planejamento, as crianças trouxeram frases e melodias envolvendo a temática em questão, que suscitavam a invenção de uma música coletiva.

Figura 14- Registro planejamento A



Fonte: Caderno Companheiro Amador (2022)

Figura 15- Registro do Planejamento B



Fonte: Caderno Companheiro Amador (2022)

Chuva, chove, chove, chove
 Pra gente ver
 Chove, chove, chove
 Pra gente ver
 Chove, chove, chove
 Chuva com vento
 Aí cresce flores e tudo mais
 Quando a gente canta
 A gente brilha o sol
 Podemos ser assim
 Seres mágicos
 A lua e as estrelas também brilham no céu
 Podemos ser assim
 Brilhar no escuro também
 (Professora T. e crianças)³²

³² Disponível em <https://drive.google.com/drive/u/3/folders/1exR59AtIXbE6GwvLSeOuCLw7gUVUcG-C>

Nesta situação, novamente o trabalho e a obra estavam presentes na atividade docente. O cuidado com os recém-chegados e com a apresentação do mundo a estes, através da intencionalidade pedagógica, se manifestaram. A professora, na escolha do que apresentar às crianças, do que lhes propor, atua em seu ofício, “fabrica” um planejamento das ações pedagógicas, que embora pré-estabelecido, não está engessado, mas possível de ser revertido, modificado pela ação que irrompe a permanência do processo da obra. As crianças, pelo relato da professora, iniciam com ela a ação de descontinuidade do planejado, quando apresentam suas frases e melodias, mas este ato não se dá de forma isolada ou descontextualizada: esta ação é uma reação de outras ações que já aconteceram (invenção musical do “dente do Plínio”, da música da professora) e se dá pela presença de um repertório que fora apresentado anteriormente às crianças, ou seja, as vivências pedagógicas na temática “água” e nas experiências sonoras e musicais possibilitaram a presença da ação neste contexto, da mesma forma, que ocorrera com a invenção musical com a temática indígena entre as crianças e a professora P, narrado anteriormente.

Vale ressaltar que a apresentação de mundo aos recém-chegados, no planejamento das ações pedagógicas nas docências com crianças, não tem a pretensão utilitarista de servir para, como uma prerrogativa de preparação para posteriores propostas ou etapas de ensino. Outro sim, tem como princípio a possibilidade de ocupar-se (crianças e docentes) de forma relacional, no exercício de atenção (LARROSA, 2018) com o mundo, com os outros e consigo mesmas, na condição da relação educativa do estudo. Viver este tempo na escola é ter a possibilidade de “tomar distância para olhar as coisas de outra maneira” (LÓPEZ, 2021, p.193) e agir no mundo de forma singular, evitando que o mundo comum se desfaça, pela possibilidade de ser visto de vários aspectos sob diversas perspectivas.

Do contrário, sem a ampliação de repertório às crianças, na ausência de “apresentação de algo que um professor admira no mundo e que ele convida o aluno a admirar também” (PREVE, 2021, p.161), entregamos às crianças ao abandono, a um mundo sem legado histórico e cultural, o que seria um equívoco do ponto de vista arendtiano. Para Arendt (2016, p.146)

A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Nesse sentido, o planejamento das ações pedagógicas nas docências na educação infantil se torna indispensável. Como um gesto político e marcadamente humano, traz a pluralidade e a singularidade de cada docente na manifestação de seu ofício. Uma Posição pautada sobre o amor ao mundo e as crianças. Um planejamento da ação pedagógica entendido como um processo em movimento, flexível à liberdade dos sujeitos envolvidos.

Essa liberdade, principalmente em relação às crianças, não se refere à autonomia infantil, alargadamente difundida nas docências com crianças na atualidade. A perspectiva da autonomia, como algo subjetivo do sujeito, muitas vezes carrega o pressuposto liberal de ausência de interferência dos adultos na educação das crianças, como mencionado no capítulo anterior. Esta concepção educacional, aproxima-se do pensamento liberal da liberdade, em que há, segundo Carvalho³³, uma confusão entre liberdade e livre arbítrio. Para o autor, no livre arbítrio temos escolha entre A e B, mas os caminhos já estão traçados. Nesta situação o sujeito tem a autonomia de optar individualmente pelo seu desejo, estando o livre arbítrio sobreposto à educação. O professor, nesta circunstância, cuida somente dos interesses das crianças, daquilo que estas se dispõem a consumir. Mas a educação, pelo contrário, exige o compromisso com o passado e com a não fabricação do futuro. Isto envolve as docências com crianças, no legado do que entendemos como mais importante de nossa herança histórica e cultural (simbólica) aos recém-chegados para que façam delas um novo uso e no comprometimento com as nossas escolhas na apresentação do mundo, para que o novo emergja e para que as novas gerações encontrem os seus caminhos, não sendo abandonadas à uma existência privada.

Assim, a liberdade presente no planejamento das ações pedagógicas, no entendimento desta pesquisa, refere-se a ação das docências como gesto poético e político, como experiência que “confere fé e esperança no mundo” (ARENDDT, 2020, p.306). Liberdade aqui entendida no conceito arendtiano como um fenômeno político,

³³ Aula proferida por José Sérgio Fonseca de Carvalho, intitulada “Educação e Liberdade”. Disponível em <https://youtu.be/Jc4IE6HNS6I>. Acesso em 10 de julho de 2022.

que emerge no cuidado com o mundo comum e sua renovação. Pelo gesto poético e político presente em sua (Com)Posição, nas atividades humanas do trabalho, da obra e da ação, as docências na educação infantil podem resistir aos atravessamentos impostos pelas tendências neoliberais à educação em liberdade.



O que traz vida ao mundo
Dissolve toda ilusão
O que não tem idade
Escute o que vou te dizer
Liberdade³⁴

³⁴ Liberdade. Carlos Kater. Disponível em <https://soundcloud.com/carloskater>.

5 MANIFESTO A FAVOR DA AÇÃO POLÍTICA DA LIBERDADE NA (COM)POSIÇÃO DAS DOCÊNCIAS

Na defesa da manifestação do fenômeno político da liberdade na (Com)Posição docências, nesta pesquisa, não tenho o objetivo de explicar este fenômeno, “porque deixa de ser liberdade quando explicada” (FLUSSER, 2014, p.16) e estaria sendo incoerente com a proposição de cunho fenomenológico deste estudo. Porém, busco narrar o vivido, aproximando-me do conceito arendtiano de liberdade no qual “a *raison d’être* da política é a liberdade e seu domínio de experiência é a ação” (ARENDT, 2016, p.114). Para Arendt (2016), ser livre e agir são idênticos, uma vez que só se é livre no exato momento em que se atua, no presente, nem antes nem depois do ato. A liberdade, para Arendt, não implica uma liberdade interior, um desejo da vontade, nem tão pouco uma liberdade de escolha individual ou da esfera do pensamento. A liberdade para a pensadora, é a ação “de chamar a existência o que antes não existia” (ARENDT, 2016, p.117), um ato político de começar algo no mundo com outros. Uma compreensão da política vinculada às ideias de liberdade e espontaneidade humanas.

A palavra política, etimologicamente, é derivada do substantivo grego “polis”, como forma organizada da vida em comum (KOHAN, 2019, p.23). Segundo Oliveira (2012), Hannah Arendt foi aluna de Heidegger e dele herdara o método de voltar-se aos filósofos gregos e à etimologia das palavras na composição de suas reflexões e argumentos em suas obras. Nesta herança, Arendt volta-se para a cidade-estado grega, Atenas, e sua *pólis* como experiência política única, significativa e inspiradora para pensar o momento e as condições históricas de sua época. Se a sua ideia de política surge da lembrança da antiga polis grega é para destacar, não distante, que sempre pode ser realizada de novo. Assim, por formação filosófica, a concepção de liberdade em Arendt (2016) toma como ponto de partida as definições originárias gregas do pensamento ocidental, mas também por considerar que a rememoração do passado é um modo de projetar futuros, ou seja, é possível aqui e agora entre nós. Em suas palavras, ao final do “Que é liberdade?”, são os homens que realizam milagres, “homens que, por terem recebido o dúplice dom da liberdade e da ação, podem estabelecer uma realidade que lhes pertence” (ARENDT, 2016, p. 220).

Na *polis* grega, segundo Arendt (2016), a liberdade consistia em fazer e dizer, movimentar-se ao sair de suas casas para o mundo e, assim, encontrar-se com outros

seres humanos e com eles partilhar palavras e ações, conferindo sentido à vida pública. A política, enquanto invenção, trouxe ao público a *polis* como pluralidade do mundo a partir da relação pública entre os iguais, a qual produz sentidos comuns às singularidades em liberdade.

Conforme estudos da obra de Hannah Arendt, realizados por diversos pesquisadores, (BENVENUTI, 2010; MAX, LARRAURI, 2009; BARBOSA, 2017; PEIXOTO, 2016; FELICIANO; OLIVEIRA, 2017), a vida grega era dividida em pública e privada. A vida pública acontecia na *ágora*, praça em que os homens se reuniam para dialogar sobre temas de interesse comum, mediados pela palavra. Cada *pólis*, em sua *ágora*, mantinha uma definição espacial e identidade própria, revelada pelos seus muros, os quais definiam territórios e também seu conjunto de leis, regras e temperamentos, nos quais o poder era gerado pela união dos homens. Neste espaço público não havia comandados nem comandantes, dominados ou dominadores. O que havia era uma relação de seres distintos e únicos entre iguais (ARENDR, 2020, p.284) e esta condição efetivava o exercício da política e da liberdade como ação entre humanos. Já na esfera privada, no lar, local de trabalho manual e busca de subsistência, a liberdade não existia, pois a hierarquia marcava o lugar de governar do senhor e o controle deste sobre os demais membros do lar. Ou seja, não havia igualdade nas relações e sim uma organização de posições desiguais que previa suprir a necessidade de bens de consumo ou sobrevivência, o que para Arendt indicava uma pré-política.

Na *pólis*, segundo Arendt (2016, p. 119), liberdade e política por serem compatíveis e conciliáveis eram concebidas como idênticas. Foi a partir da antiguidade tardia que estas duas ações passaram a ser dissociadas. A liberdade passa a ser negada no mundo ao ocupar o espaço interior do ser, domínio interno da consciência soberana do ser, “resultado de um estranhamento do mundo, no qual as experiências se transformavam em experiências com o próprio eu” (ARENDR, 2016, p.114). A partir deste deslocamento histórico nas concepções de liberdade e política, a filosofia passou a aproximar-se da liberdade como questão. O declínio da liberdade no fim do Império Romano tem relações com as noções de poder, dominação e propriedade vividas naquele período histórico. No entendimento da antiguidade tardia, o homem seria livre da necessidade caso exercitasse o poder sobre os outros, possuindo um lugar no mundo.

Nesta época, o filósofo Epicteto vinculou essas ações no mundo com relações para com o próprio humano ao entender que o poder maior estaria no poder humano sobre ele próprio, em seu espaço interior, sem interferência externa. Assim, o antigo filósofo defendia que a liberdade se resumia a ser livre dos próprios desejos, voltando-se para a interioridade, a qual permitia ao ser humano ser escravo e livre ao mesmo tempo. Seguindo essa lógica de pensamento, a filosofia de Santo Agostinho (século III), entendia também a liberdade como um fenômeno da vida interior, da “alma”, do “espírito”, mas fortemente ligada com a ideia de livre arbítrio.

Esse deslocamento da liberdade de sua dimensão política, na tradição cristã, como na filosofia, reforçaram a ideia de liberdade como vontade individual, confluência entre o querer e o poder (ARENDR, 2016, p.117). Este movimento, foi fortemente marcado no início da Idade Moderna também pela ascensão das Ciências Sociais e Políticas, que consideraram a liberdade uma instância de proteção e necessidade à vida individual, desvinculando-se de seu sentido político originário. Desta forma, o conceito de liberdade atrelado a algo a ser garantido pela política para que possa existir, culmina com o ideário liberal ampliado na modernidade e nos tempos atuais, o qual promulga a banalização da palavra liberdade e seu distanciamento do âmbito político ao afirmar a liberdade como ação individual a ser conquistada subjetivamente e não vivenciada pela ação política pública no coletivo.

Pensar o conceito de liberdade com Arendt, pensadora política alemã da primeira metade do século XX, não objetiva retroceder ao passado como ideário a ser novamente vivido, mas pensar o fenômeno da liberdade em uma abordagem histórica e conceitual como modo de entender um fenômeno que emerge no presente e que se aproxima filosoficamente da interrogação de sua concepção inicial. Assim, entendo a ação de educar, na Com Posição das docências com crianças, como um exercício coletivo de liberdade, como ação no mundo que se mostra na convivência plural, no presente, sempre em relação, sempre em interação. A liberdade, desta forma, é entendida como fenômeno político que não se instaura no interior de um ser, muito menos lhe é dado como dádiva ou dom divino. Antes, por se tratar de palavra e ação, a liberdade é uma conquista relacional entre humanos.

Esta existência política, porque ação, se manifesta por gestos. Para Flusser (2014, p.36), o humano “está no mundo na forma de seus gestos” modifica-o, dando-lhe significado pela liberdade. Esta liberdade é entendida não como substantivo e sim

como verbo, pois não “temos” liberdade, estamos “nela” quando estamos no gesto. E este gesto só tem sentido no coletivo, já que “ser livre é sinônimo de ser realmente: ser para si e para os outros” (FLUSSER, 2014, p.70), na manifestação do fenômeno da liberdade, no instante do gesto poético e político, no presente.

5.1 Procura: pela ação política da liberdade como cuidado com a linguagem

Por entender como um movimento necessário à pesquisa em educação, “olhar as palavras com um pouco mais de cuidado, especialmente quando elas se tornaram demasiado fáceis de pronunciar” (KOHAN, 2014, p.72) é que proponho neste capítulo o retorno epistemológico às origens gregas da palavra liberdade, a fim de nos situar no âmbito dos significados que este vocábulo carrega quando relacionado à composição das docências com crianças.

Atentar às palavras ditas corriqueiramente no campo educacional, se torna imprescindível para o entendimento dos deslocamentos às docências, que se impõem nos discursos pedagógicos contemporâneos. No campo associativo da palavra liberdade, na concepção neoliberal da atualidade, palavras como flexibilidade, adaptação, facilitação, empreendedorismo, dentre outros jargões próprios do capital, vêm sendo pronunciados indiscriminadamente no campo educacional, nesta “era da aprendizagem” (BIESTA, 2020, p.22). Segundo o autor, as sociedades contemporâneas delegam à escola funções sociais que circulam entre a instrumentalização de crianças e jovens para o mundo do trabalho e a transformação em cidadãos democráticos para uma sociedade coesa e inclusiva em uma perspectiva de utilidade e funcionalidade. Essa concepção de escola surge na linguagem da aprendizagem na educação, pelas palavras como “ambientes de aprendizagem”, “comunidades de aprendizagem”, “aprendizagem personalizada”, “aprendizagem colaborativa”, “aprendendo a aprender”, “aprendizagem ao longo da vida”, dentre outras (BIESTA, 2018, p.3). Desta forma, ao implementar um modelo ego-lógico de existência, centrado no sujeito, em seu livre-arbítrio e em sua aprendizagem como única possibilidade de ser-estar no mundo, o sistema capitalista e suas nuances, promovem deslocamentos na docência, pois os professores assumindo esse discurso, passam a ser os fatores e os facilitadores da aprendizagem e, por consequência, sua função torna-se passível de controle, reprodução e mensuração de desempenho.

A linguagem da aprendizagem, assim, torna-se “demasiadamente limitada como uma linguagem educacional” (BIESTA, 2018, p.3), pois é esvaziada de propósitos pedagógicos. Pelo argumento de sobrevivência na economia global, se apresenta uma narrativa que se define em termos de conhecimentos e habilidades que servem e se referem ao mercado de trabalho, a sua existência competitiva e sua flexibilidade em relação às constantes mudanças. Como resultado, Biesta (2018) nos alerta que os sistemas educacionais estão cada vez mais parecidos dada a homogeneidade de seus discursos.

A educação quando vinculada ao discurso da aprendizagem, também reproduz a lógica capitalista, na medida que reforça a personalização e a adaptação das propostas pedagógicas, por exemplo, em função dos desejos e necessidades individuais das crianças, o que acaba por isolá-las, afastando-as das possibilidades relacionais e coletivas de constituição do mundo comum. Para Arendt (2020, p. 64)

Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que o possuem em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois como todo espaço-entre [in-between], o mundo ao mesmo tempo separa e relaciona os homens entre si.

A partir desta metáfora da mesa, como mundo comum, podemos pensar a docência com crianças, em um “espaço público onde acontece um modo de ser particular do professor” (MASSCHELEIN; SIMONS, p.108, 2014a), onde pela ação pedagógica os docentes ex-põem na mesa algo que inter-essa, a apresentação do mundo pelo adulto, em que o exposto está disponível para uso livre e novo dos recém-chegados. Neste entendimento, os professores tem uma Posição, na medida que expõem seus modos de ser e estar docentes, suas formas de “intervenção e afirmação pública da profissão” (NÓVOA, 2017, p. 14) pelas suas palavras e ações no compromisso amador com a educação das crianças.

Segundo Larrosa (2018a, p.41), “o qualificativo de amador, “*amateur*” dá ao professor duas características que estão por debaixo, ou por cima, ou à margem, de sua profissionalidade e de sua profissionalização: o amor e a liberdade”. Fenômenos cada vez mais raros em tempos de captura da escola na lógica produtivista e consumista e da profissionalização docente no enquadramento da burocratização, da regulação, da eficiência, da fragmentação e da especialização. Nesse sentido,

Masschelein e Simons (2014a, p.118) afirmam que o professor amador é aquele que “pede atenção dos alunos; não para ela, ou para a “velha geração” que ela representa, mas para as coisas que ela coloca na mesa”, sendo portanto, uma figura pública “que ex-põe o que mais ama para que os recém-chegados façam uso”.

Essa afirmação, converge com o entendimento arendtiano (2016) de educação como uma questão pública em crise na contemporaneidade. Aqui, a palavra pública(o) não se refere a forma de financiamento ou organização de uma instituição, tão pouco a uma estrutura que funcione como um negócio privado para indivíduos, mas relaciona-se a sua forma de existência em que há um tempo e um espaço de suspensão em que, segundo Masschelein e Simons (2014a, p. 119) as coisas se tornam “públicas para o uso comum e livre e, assim, qualquer coisa pode acontecer ali”.

A palavra pública, como partilha de um bem comum, vem sendo neutralizada na educação pelo discurso da aprendizagem, pautado pelas necessidades e interesses privados sob perspectivas individuais. Essa narrativa coloca em jogo a existência do mundo comum em educação e sua continuidade. A partir desta reflexão, nesta pesquisa, aponto como fundamental e urgente a necessidade de lutar pelo significado das palavras (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a), da importância da manifestação de outra linguagem na educação. De uma linguagem que carregue conteúdos, propósitos e relações pedagógicas e educativas sem valor utilitário mercadológico. De uma linguagem que venha da escola, em seu significado etimológico “skholé”, do grego tempo livre, de estudo, separado do tempo útil, produtivo e econômico. De uma linguagem que se manifesta por aquele que tem como função a condução deste tempo da escola, que possibilita que todos sentem “ao redor da mesa”, que suspende o passado e o futuro no exercício do estudo e do pensamento: pela linguagem da educação na voz do professor - pedagogo, na manifestação da palavra singular, única e irrepetível dos professores na Com Posição das suas docências. Pela pronúncia da palavra docente que diga de seu território, como uma “chave da liberdade” (NÓVOA, ALVIM, 2021, p. 4), como possibilidade de manter a lucidez em tempos ab-surdos.

Manifestar outra linguagem no campo educacional, neste estudo, não se coloca como uma tentativa de projetar um futuro utópico nem tão pouco determinar soluções definitivas a serem seguidas prescritivamente. Outro sim, este manifesto a favor do

fenômeno político da liberdade na Com Posição das docências propõem-se como um exercício de pensamento, um movimento necessário para alicerçar outros sentidos mundanos comuns através da palavra e da ação. Segundo o pensamento arendtiano, pensar e agir são âmbitos diferentes, pois apenas pensar não nos faz livres, mas podem se complementar por meio do exercício da liberdade de falar ou escrever (LARRAURI; MAX, 2009, p.21). Este movimento na travessia entre o pensamento, a palavra e a ação são aqui entendidas como uma *procura*. A palavra *procura*, etimologicamente, provém do latim *procurare*, “cuidar de”, “a favor do cuidado”. Assim, na procura pela liberdade, no cuidado com a linguagem na Com Posição das docências com crianças, expomos pela palavra o que desejamos e o que amamos nesta composição.

Firmar esta Posição como afirmação das docências em linguagem é marcar a dimensão coletiva do trabalho docente, na narrativa do exercício de alteridade que ³⁵compõem este “estar a mesa” com crianças e adultos na educação infantil. Uma procura, na linguagem educativa de sua Com Posição pedagógica, um processo que se faz COM os outros, pela escuta da palavra do outro, na temporalidade da existência COM as crianças de um determinado local, COM os colegas docentes de determinada instituição, COM as leituras e inspirações que juntos e juntas fazemos COM o mundo. Juntos ensaiamos o gesto poético e político ao instaurar sentidos no coletivo pela palavra e pela ação. Agimos em linguagem não a serviço da economia neoliberal, mas da produção de sentidos que resiste à uniformização das docências e garante a presença do mundo comum em educação.

As conversações com o grupo de docentes no âmbito desta pesquisa, contribuíram para interrogar e pensar a procura pelas palavras que digam da Com Posição das docências com crianças. Encontro na composição de suas docências com o cuidado, como relação educativa presente nas atividades humanas do trabalho, da obra e da ação (ARENDDT, 2020). O cuidado emerge nas docências na educação infantil desde sua manifestação às necessidades primeiras das crianças (trabalho). O cuidado manifesta-se também pela obra, na apresentação do mundo aos recém-chegados. Mas é na ação, pela liberdade, ao iniciar algo no coletivo, no presente, ao

³⁵ No texto “O mito de cura e o ser humano”, Manuel Antônio de Castro (2010), relaciona o mito do cuidado com a linguagem, vinculando a procura à essência humana. Disponível em: <http://travessia poetica.blogspot.com/2010/01/o-mito-de-cura-e-o-ser-humano-prof.html>

suspender o tempo e trazer para a escola as palavras igualdade e democracia pela ação, que o significado do cuidado se amplia, ao expor-se em linguagem, possibilitando a existência da (Com)Posição das docências com crianças como cuidado com a existência, dominante na política.

Voltar ao “espírito original” (ARENDR, 2016, p. 15) das palavras é uma tentativa de dar sentido novamente em tempos quando seu significado evaporou. A palavra igualdade, na contemporaneidade, fora largamente capturada pelo seu uso vinculado à sociedade e suas questões econômicas. Mas a igualdade que se coloca em jogo na (Com)Posição das docências, é desligada de seu uso habitual; vincula-se à ideia de igualdade como ponto de partida em que todos são capazes de interessar-se, de prestar atenção, de exercitar o pensamento, a fala e a ação na partilha democrática que constitui um mundo comum em educação.

Neste entendimento, pela “igualdade de inteligências” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a), o pensamento, a invenção e as experiências não são uma preparação para o futuro, uma atividade docente para o desenvolvimento de determinadas competências que servirão ao mercado, outro sim, a igualdade nas docências revela-se no presente, pela prática de suspensão do tempo, em que pelo compartilhamento de um bem comum (a matéria de estudo) pelos professores, as diferenças individuais são suspensas e uma comunidade é formada pela participação neste coletivo em educação. Assim, a relação entre docentes e as crianças na educação infantil não se estabelece de forma hierárquica (entre os que sabem e os que não sabem), nem tão pouco de maneira simétrica (iguais a si mesmos), mas como uma conversação entre “seres de palavra” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a, p.40), um exercício linguageiro que se estabelece nos momentos democráticos em que os docentes e as crianças estão expostos uns aos outros em relação ao que compartilham em comum.

Vale ressaltar que democracia não é aqui entendida como regime governamental ou político, e sim, democracia como potência de igualdade de direitos, de qualquer pessoa poder inventar formas de ação e de dizer sua palavra sobre questões comuns. Essa é a Posição democrática e igualitária nas docências com crianças; um movimento docente que traz a infância como tempo presente, um tempo dos começos, que não prepara para um mundo produtivo, mas que separa um tempo

livre para que adultos e crianças compartilhem o estar sendo no mundo, mediados pelo *ludus*, pelo jogo do que lhes interessa que é disposto sobre a mesa para uso livre e novo daqueles que compartilham a educação pública, igualitária e democrática.

Este manifesto pela (Com)Posição das docências é uma exposição pela afirmação da liberdade como fenômeno político, da igualdade e da democracia na linguagem da educação pública. Um ato que entende a linguagem como uma invenção humana, que ao mesmo tempo nos cria como seres sociais e culturais. A linguagem, que segundo Chauí (2000, p.173) é uma forma de relação, de acesso ao pensamento e de comunicação com o mundo e com os outros, que nos envolve e nos habita, ao passo que a envolvemos e a habitamos também. Segundo esta autora, Platão considerava a linguagem como um remédio para o conhecimento, que podemos entender como cura ao ampliarmos as possibilidades de conhecermos e partilharmos um mundo nas conversações com os outros. Para Platão, a linguagem podia transformar-se também em veneno, quando pelo fascínio das palavras, pela sua maquiagem, nos faz aceitar o que fora visto, ouvido ou lido sem questionamento. Assim, a presença da experiência da linguagem em educação se faz no presente; pelo exercício de alteridade entre adultos e crianças, que ao anunciar as palavras, pela fala ou pela escrita, experienciam sentidos, significados, pensares e ideias, ao agir na constituição de um mundo comum em liberdade. E por constituir-se mundo é que a linguagem requer cuidado.

Manifestar o cuidado com a linguagem na (Com)Posição das docências com crianças exige assumir o exercício do pensamento em ação, na produção de sentidos na escolha das palavras que pronunciem a sua Posição de amor ao mundo e aos recém-chegados. A esse respeito, Nóvoa (2021)³⁶ pontua os desafios da docência na contemporaneidade, no contexto pós-pandêmico, trazendo o cuidar como o verbo mais urgente a ser conjugado pelos docentes. Um cuidado com a democracia, como modo de viver partilhado. O autor também pontua as literacias, como o mais básico, em relação a necessidade do conhecimento e do pensamento; as relações humanas, como o mais decisivo, em relação à ação política; a colaboração como o mais

³⁶ Palestra intitulada “Os paradigmas da docência contemporânea”, proferida por António Nóvoa no 1º Seminário SESC de Educação, no dia 07 de março de 2022, na plataforma do evento.

necessário, na prática da liberdade e por fim, o público como o mais transformador, pelo amor ao mundo e sua renovação.

Por fim, manifestar-se a favor do fenômeno político da liberdade na composição das docências nesta pesquisa, a partir do que encontro e relaciono neste estudo, é entender a ação e a palavra docente, pela presença do professor, como essencial para a existência de uma educação como bem público, partilhado de forma igualitária e democrática. Este processo não é plausível de reprodução, de padronização por um sistema profissional, pois “não há dois professores iguais. Cada um tem de encontrar a sua maneira própria de ser professor, a sua composição pedagógica. Esse processo faz-se com os outros [...] (NÓVOA, 2017, p.20)”. A pedagogia não é uma questão técnica ou uma atividade apenas profissional, que envolve o trabalho ou a obra, mas uma relação humana educativa. Cuidar desta Posição nas docências com crianças é comprometer-se com um arranjo, com o movimento de procurar as palavras que digam do seu território docente, na busca pela linguagem que revele a constituição de sentidos de um coletivo de crianças e adultos e que manifeste, pela sua ação pedagógica, o *amor mundi* - este cuidado com o mundo comum, consigo e com os outros- juntos em educação.

SOBRE AS IMAGENS E AS MÚSICAS NA ABERTURA DOS CAPÍTULOS

A caminhada formativa que percorri neste Programa de Mestrado, como todos os passos nesta andarilhagem em educação, não fora uma travessia silenciosa. Meu corpo, imbuído no vigor da produção de sentidos, fora atravessado pela experiência poética e linguageira de viver uma pesquisa em educação no cotidiano, no coletivo. Pela escuta, no intervalo entre as conversações com os professores, as vozes e os gestos do outro continuavam ressoando em mim, movimentando meus pensares em torno do tema circunscrito neste estudo.

Neste período, tive a oportunidade de conviver com a Giovanna de Oliveira Zimmer e de presenciar seu ato de desenhar. A experiência de acompanhar a Giovanna neste exercício poético, desde a escolha de suas materialidades para o desenho, no cuidado com cada traço, no compartilhamento desta ação com os pares, na possibilidade de revelar o que se mostra na composição de seu desenhar, me possibilitou pensar na docência em Com Posição e, portanto, senti necessidade de trazer seus desenhos nesta pesquisa, não como ilustração, mas como disparador de pensares sobre os processos e as atividades que tão humanamente se fazem presença na vida e em educação.

Da mesma maneira, as fotografias que compõem este estudo, desde a foto da ponte Luiz Roessler às imagens do caderno companheiro amador, revelam o que as palavras, por vezes não alcançam, porque dizem de outra forma, um (con) texto. Assim, na abertura de cada capítulo, também trago um trecho de uma música, como outra escuta que me acompanhou no ensaio desta escrita. Revelo apenas parte da canção, propositalmente, como quem ao suspender espaços e tempos, pelas linhas em branco, intercala sons e silêncios - possíveis travessias para interrogações e pensares nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. S. de. Considerações sobre a responsabilidade do professor e o ensino de filosofia. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 23, n. 2, p. 17–32, 2015. DOI: 10.5216/rp.v23i2.33908. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/33908>. Acesso em: 10 ago. 2022.

ALMEIDA, Vanessa S. **O que fazemos quando educamos?** [S. l.]: Unirio, 03 de dezembro de 2021. 1 vídeo (2h14min). [Live]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VH5TFQuF6ec&list=PLAX17aZjVD96Jv2eMzz4YRDWur--12Ui_&index=15. Acesso em 07 de janeiro de 2022.

ALMEIDA, Vanessa S. **Amor mundi e educação**: reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt. 2009. 193 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação – Área de concentração: Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. trad. Por RAPOSO, Roberto. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARENDT, Hannah. **Liberdade para ser livre**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Trad. Roberto Raposo; revisão técnica e apresentação Adriano Correia. – 13. ed. rev. – [5ª Reimpr.]. – Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2020.

BARBOSA, Maria Carmem. HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Artmed, 2008.

BARBOSA, Kherlley Caxias Batista. **A Concepção de liberdade na filosofia política de Hannah Arendt**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2017.

BENVENUTI, Erica. **Educação e política em Hannah Arendt**: um sentido político para a separação. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Filosofia da Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

BICUDO, Maria A.V. **Pesquisa Qualitativa**: segundo uma visão fenomenológica. São Paulo: Cortez, 2011.

BICUDO, Maria |A. V. Pesquisa Fenomenológica em educação: Possibilidades e desafios. São Paulo: **Revista Paradigma**, Vol. XLI, junho de 2020/30-56.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Autêntica editora, 2013.

BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan.-abr. 2018. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29749/1684>> Acesso em: 28 de agosto de 2019.

BIESTA, Gert. **A (re) descoberta do ensino**. São Paulo: Pedro & João editores, 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: P&A, 2002.

CARDOSO, Bianca de Oliveira. **Com Posição: Práticas Pedagógicas musicais na educação infantil**. Programa de extensão universitária: Educação Infantil na Roda (FACED/UFRGS). Boletim n. 9, ano 6. Nov/2019.

CARDOSO, Bianca de Oliveira. **Com Posição: a música na escola pública de educação infantil**. In: LINO, Dulcimarta Lemos. **A Educação Musical na formação de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos: escuta e criação na experiência de barulhar**. Pesquisa Concluída. Porto Alegre: FACED/UFRGS, 2020. p.125-133.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2017.

CERBONE, David R. **Fenomenologia**. Petrópolis: Vozes, 2012.

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.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?: e outras intervenções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CHARLOT, Bernard. **A mobilização no exercício da profissão docente**. Revista Contemporânea de Educação, vol.7, n.13, janeiro/julho de 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. Editora: Ática. São Paulo, 2000.

FANIZZI, C.; CARVALHO, J. S. F. de. **Não é ninguém, é o professor! Sobre a figura docente e seu ofício**. SciELO Preprints, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3607. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3607>. Acesso em: 26 ago. 2022.

FELICIANO, Ana Lúcia. OLIVEIRA, José Luiz. **A educação sob a perspectiva política de Hannah Arendt**. Revista Contextura, v. 8, n. 9, 2016. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistacontextura/article/view/3792>.

FLUSSER, Vilém. **Gestos**. São Paulo: Annablume, 2014.

HORN, Cláudia. **Documentação pedagógica: a produção da criança protagonista e do professor designer**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2017.

HORN, Cláudia. FABRIS, Eli. A docência desing na educação infantil. In: FABRIS, Elí T. H.; DAL'IGNA, Maria C.; SILVA, Roberto R. D. (Orgs.) **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação**. São Leopoldo: Oikos, 2018.

KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

KOHAN, Walter. **O mestre inventor**. Relatos de um viajante educador/ [tradução Hélia Freitas]. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2014.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUSCH, Rodolfo. **América Profunda**. Córdoba:Editorial Fundación Ross, 2000.

LARRAURI, Maite. MAX. **A liberdade segundo Hannah Arendt**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LARROSA, Jorge. **P de Professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018a.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018b.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação**. Estudos Foucaultianos. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994, p. 35-86.

LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LARROSA, Jorge. RECHIA, Karen C. CUBAS, Caroline J.(Orgs). **Elogio do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LÓPEZ, Maximiliano. O inapropriável. In: LARROSA, Jorge. RECHIA, Karen. CUBAS, Caroline. **Elogio do Professor**. São Paulo: Autêntica, 2021.

LIMA, Samantha; FABRIS, Elí; BAHIA, Sabrine. **Docências Contemporâneas e a Posição do Ensino na Educação Infantil**. Educação em Foco, ano 24, n. 43 - mai./ago. 2021 - p. 104 - 127 . Belo Horizonte, UFMG.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Barulhar: a música das culturas infantis**. Revista da ABEM, Porto Alegre: ABEM, n. 24, set. 2010. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/206> Acesso em 7 jan.2023.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Educação musical na formação de professores dos cursos de graduação em pedagogia gaúchos: escuta e criação na experiência de barulhar**. Relatório de Pesquisa. Porto Alegre: FACED/UFRGS, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/213122>.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Música(s) na(s) escola(s): conversações em criação**. Pesquisa em andamento. Porto Alegre: FACED/UFRGS, 2021.

LINO, Dulcimarta. CARDOSO, Bianca de Oliveira. **Com Posição: gesto poético da docência na educação infantil**. Anais de Resumos do II Seminário Internacional e III Seminário Nacional Formação Pedagógica e Pensamento Nômade: ensino, docência e criação, 16, 17, 25 e 26 de novembro, 02 e 03 de dezembro, Lajeado, RS / Angélica Vier Munhoz et al. (Org.) - Lajeado: Ed. da Univates, 2021.

LINO, Dulcimarta Lemos, RICHTER, Sandra R.S. **Feito Partitura**: palavra sonora como gesto poético de educar. Revista Signo, Universidade de Santa Cruz do Sul, v. 45, n. 83, p. 2-17, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/14948/0>.

MALAGUZZI, Lóris. História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Calábria, 1999, p. 59-104.

MASSCHELEIN, Jam. SIMONS, Maarten. **A Pedagogia, a Democracia, a Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014a.

MASSCHELEIN, Jam. SIMONS, Maarten. **Em defesa da Escola - Uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014b.

MASSCHELEIN, Jam. Fazer escola: a voz e a via do professor. In: LARROSA, Jorge. RECHIA, Karen C. CUBAS, Caroline J.(Orgs). **Elogio do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. Tekoa como espaço espiritual e político guarani: reciprocidade entre espíritos, humanos e animais. Orgs: Humbertho Oliveira, Roque Tadeu Gui e Rubens Bragarnich. **O Insaciável espírito da época: Ensaios de psicologia analítica e política**. Petrópolis: Vozes, 2021. p. 172 a 190.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. RICHTER, Sandra. **Infância e Educação Guarani: para não esquecer a palavra**. Tellus, ano 14, n.26, p.101-118, jan/jun, Campo Grande, MS, 2014.

MURILLO, Márcia. **Docência e Gesto pedagógico de educar crianças: ação de começar-se na vida pública da escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul, 2013.

NÓVOA, António. ALVIM, Yara Cristina. **Os professores depois da pandemia**. Educação & Sociedade [online]. 2021, v. 42. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

OLIVEIRA, Luciano. **10 lições sobre Hannah Arendt**. Petrópolis: Vozes, 2012.

PEIXOTO, Enock da Silva. **A política e a educação em Hannah Arendt: para uma filosofia prospectiva**. Revista Educação Pública, 2016. ISSN: 1984-6290. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/12/a-politica-e-a-educacao-em-hannah-arendt-para-uma-filosofia-prospectiva>.

PREVE, Ana Maria H. “Fazer com que alguém se dê conta de algo”: notas reflexivas. In: LARROSA, Jorge. RECHIA, Karen. CUBAS, Caroline. **Elogio do Professor**. São Paulo: Autêntica, 2021.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança - se der tempo a gente brinca**. Mediação, 2007.

RICHTER, Sandra R.S. **Educação, arte e infância: tensões filosóficas em torno do fenômeno poético**. Revista Crítica Educativa, v. 2, n. 2, 2016, p. 90-106, Dossiê: Infância e Educação Infantil: abordagens e práticas.

RICHTER, Sandra. **Jogar e Brincar, Potência do Inútil**. Revista Pátio Educação Infantil. Porto Alegre. Ano XV. Janeiro/Março 2017, n.50.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BERLE, Simone. **A pedagogia como gesto poético**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1027-1043, out./dez. 2015.

RICHTER, Sandra R. S.; LINO, Dulcimarta Lemos. **Estar à escuta: música e docência na educação infantil**. In: Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro, v. 15, out. 2019, pp. 01- 24.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar, aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SÃO LEOPOLDO. Prefeitura Municipal. **Lei nº 5050, de 26 de dezembro de 2001**. Estabelece o plano de carreira e cargos do magistério público municipal, institui o respectivo quadro de cargos e dá outras providências.

SÃO LEOPOLDO. Prefeitura Municipal. **Lei nº 6573, de 24 de março de 2008**. Estabelece o plano de cargos e carreiras dos trabalhadores em educação - docentes, institui o respectivo quadro de cargos e dá outras providências.

SÃO LEOPOLDO. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME/CE nº 16, de 25 de novembro de 2015**. Estabelece normas para credenciamento e autorização de funcionamento e regula procedimentos correlatos das instituições de Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de São Leopoldo.

SÃO LEOPOLDO. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Documento orientador do currículo do território de São Leopoldo/RS: princípios e concepções**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2021.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SENNETT, Richard. **Juntos**. Os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2021.

SKLIAR, Carlos. RIBEIRO, Tiago. **Escolas, pandemia e conversação: notas sobre uma educação inútil**. Série-estudos, Campo Grande. v. 25, n. 55, p. 13-30, set/dez 2020.