educação infantil brasileira, prescreve como ensinar a criança a se portar à mesa, utilizar o banheiro, dividir brinquedos e espaços coletivos, ouvir os colegas etc.

Nas entrevistas realizadas na pesquisa, ao analisar as falas das professoras de Educação Infantil em creche, observa-se na prática cotidiana que ocorrem intervenções sobre as condutas e atitudes de domínio da expressão corporal das crianças. Isso é algo muito presente na educação escolar brasileira, por exemplo: se uma criança não quer participar de uma atividade tem "que ficar sob o olhar do professor", sentadinha, análoga à "atitude política de conquista e dominação", citada por Barbosa (2006, p.52), ainda que a professora o faça de modo inconsciente.

Para Barbosa (2006, p.52), isso reflete desde a época da colonização europeia, em que educar consistia em "Disciplinar a parte instintiva, emocional, corporal que regia os nativos do Novo Mundo e as crianças tornou-se uma obrigação cristã". Atualmente, essa obrigação de educar institucionalmente as crianças, tornou-se uma obrigação social sob a vigilância estatal e que se inicia na creche.

Tal obrigação está concretizada nos dias de hoje, por meio de políticas públicas para a Educação Infantil derivadas de leis, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional , que, trata da organização da educação nacional, incluindo

> [...] a educação infantil como primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, n.p.).

Conforme Varela e Alvarez-Uria (1992), a escola como espaço formal de educação emerge desse contexto, visando alcançar o intento da construção de uma determinada sociedade, em espaço

fechado para educar o *Outro*, moldando-o aos moldes europeus de ser, saber e existir.

Na pesquisa, foram entrevistadas 11 (onze) professoras. No entanto, neste artigo utilizaremos recortes das entrevistas de 02 (duas) professoras entre estas, Teçá (olhos atentos) e Lacina (borboleta com asas douradas), nomes de origem tupi-guarani, para resguardar as identidades pessoais. As professoras Teçá e Lacina reconhecem a escola como espaço formal de educação, e esse reconhecimento transparece em suas falas, quando explicam como é seu trabalho: "*[...] planejamos mensalmente um conteúdo que deve ser alcançado. [...] a gente tem sempre esse material à mão e a gente faz um registro diário [...] do que é feito*", ou seja, elas descrevem como o trabalho é controlado por registros diários e planejamentos de conteúdos que "*devem ser alcançados*", segundo elas.

Ao falar de sua prática no início da carreira, Lacina cita a falta de discussão sobre a prática docente, sobre ter que seguir regras que são impostas pela escola ou pela supervisão, com material apostilado e muitas das vezes incoerente e sem sentido para a vida. Isso indica que há um direcionamento sistematizado da prática a ser desenvolvida na escola com as crianças, propostas pedagógicas importadas e elitizadas.

Nesse contexto, Dussel escreveu sobre o poder que tem a elite cultural ilustrada "ao dominar o povo, até por meio das escolas", alienando-o. E complementou:

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

Tal afirmação, comprova a alienação da cultura popular, e consequentemente do povo, e de toda uma nação historicamente observada desde a chegada dos europeus em terras ameríndias. Ainda sobre a questão, Dussel (1977e, p. 134) escreve que a

alienação ocorre "De tal forma que a educação alienadora dada pela elite oligárquica ilustrada é extremamente planejada, olhando para o 'centro' mundial e negando suas próprias tradições, que desconhece", o que corrobora as respostas das professoras sobre os conteúdos planejados, as regras impostas e os materiais apostilados com os quais tinham que trabalhar com as crianças na creche.

A despeito do contexto descrito acima, existe um processo de crescente preocupação com os cuidados e educação de crianças, advindos da mudança de olhar sobre a criança e sobre a infância (VIANA, 2018). Tal preocupação trouxe o contato com a *alteridade* em relação ao *Outro*-criança, que é possível perceber em algumas respostas. As duas professoras atentas, declaram-se comunicar com as crianças, quando estas, por sinais, buscam estabelecer uma intimidade e uma aproximação: *"Eu uso os sinais que elas me dão para eu poder ter uma intimidade com elas, para poder falar com elas"* (Teçá); *"[...] porque o que eu não quero para mim não quero para eles também... isso para mim é sério, é muito sério* […]" (Lacina).Tais falas parecem demonstrar o desejo de escutar a voz do *Outro*, de considerá-lo como alguém *distinto*, com o respeito, devido àquele que está à minha frente. Para Dussel,

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

Sendo o distinto o diferente que "Como tal põe em perigo a unidade do 'mesmo'" (DUSSEL, 1977a, p. 56) que está inserido no sistema, é, portanto, o inimigo do sistema, que detesta o diferente, aquele que se constitui como sujeito de si, o que não é o "mesmo". Para Dussel (1977a, p. 57) "a distinção é alteridade que nega a unidimensionalidade do sistema, seu bem está na incorporação indistinta intrassistemática: ser mais um entre os outros". Assim,

incorpora-se ao debate a condição da descoberta da criança, o reconhecimento desta como *Outro*, diferente do adulto, e, para Dussel (1977a), *distinta*, ao introduzir a questão da *alteridade* na relação adulto-criança.

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

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

Então, pensar na criança como o *Outro* requer que se estabeleça um diálogo não ontológico com ela. Requer, em primeira instância, perder "o olhar para o contorno da pessoa humana" (BENJAMIN, 1987, p.23) que aparece ali, como novidade no mundo. Requer, para tanto, um olhar atento para uma dimensão que ultrapasse o ouvir e falar, tão presentes nas relações humanas. Isso também é necessário na escola, com as crianças, e que se muito se considere um outro termo, utilizado na escola da primeiríssima infância: a escuta. Não uma escuta qualquer, mas uma escuta profunda, daquele que assume uma atitude de relacionamento e acolhida.

Podemos, nesse ponto, relacionar a escuta com as ideias da Filosofia da Libertação, de Enrique Dussel sobre a escuta do *Outro*: "Saber escutar sua palavra é ter consciência ética; não poder interpretar adequadamente tal palavra, porque irrompe desde

além do fundamento, é aceitá-la simplesmente por respeito à sua pessoa" (DUSSEL,1977a, p. 164). Cabe aqui, um depoimento de uma professora, que adentra a dimensão ética, quando diz escutar as crianças, mesmo que estas não verbalizem a fala pois, Teçá refere-se às crianças *"[...]ainda em processo de construção [...]*". De certa forma, Teça ao afirmar que a criança "ainda está em processo de construção", nota-se como o processo da colonialidade do ser está latente, através da relação ontológica do devir, da "tábula rasa", da relação do vir-a-ser, que são resquícios da colonialidade, em que o "adulto formado ou ilustrado", se veste das boas intenções do sistema para educar. Pressupor que as crianças ainda estão num processo de construção porque não verbalizam a fala do adulto, não é assumir como norma a linguagem verbal? Escutar só é possível num modo específico de fala? Por outro lado, as professoras acreditam e afirmam que desejam uma pedagogia da escuta e uma escola mais humanizada. Vejamos Lacina: "*[...] quero acreditar que vai prevalecer essa pedagogia diferente, a da escola acolhedora, da escola da escuta, da educação infantil mais humanizada*".

Em sua tese, Dussel (1977a, p.101) enfatiza que "[...] o *ethos* da libertação pedagógica exige que o mestre saiba ouvir, no silêncio e com respeito, a juventude, o povo". Portanto acreditamos que tal *ethos* de libertação pedagógica sirva para o nosso enfoque, sobre a criança em uma creche.

"Ouvir prestando atenção" é um dos significados da palavra "escutar", que encontramos no dicionário *Michaelis On-Line* (2021), ou seja, escutar é condição fundamental para a prática pedagógica e para as relações outras, sobretudo na Educação Infantil. Rinaldi (2014, p. 124) define escuta "como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido [...] com todos os nossos sentidos", e define o verbo escutar como verbo ativo.

Neste sentido, o "escutar" na creche significa adentrar o universo de infâncias outras, acessar um espaço de abertura ao *Outro*-criança, em um universo em que nem sempre a escuta se dá pela audição da fala. Escutar a criança na creche, ocorre pela observação atenta dos gestos, das linguagens não-verbais e que

requer considerar também o silêncio, em um gesto generoso de escuta silenciosa. A respeito da escuta silenciosa, escreveu Dussel (1977a, p. 96): "é o outro desde sempre a quem se deverá escutar em silêncio para que manifeste a revelação nova que traz à história passada como tradição". A criança representa o novo, é o *Outro* novo, "[...] diante do outro novo se deve ter o sagrado respeito e silêncio diante do mistério para saber ouvir a voz provocativa que fecunda a tradição e a torna história" (DUSSEL, 1977a, p. 96). A voz provocativa da criança, (e seu silêncio também!), ecoa por todos os ambientes da escola. Estar atento à sua voz, gestos, corporalidades, é a "exterioridade pedagógica política" (DUSSEL, 1977a, p.96) que se realiza em favor da libertação *pedagógica* das crianças na creche. Cabem aqui algumas perguntas: sobre que modos políticos de habitar o mundo podem as crianças em creche nos ensinar? Que desafios esta escuta pode trazer para o nosso mundo de hoje, em que tantos e tantas não chegam a conseguir falar as línguas e linguagens predominantes?

As crianças pequenas ao trilhar os primeiros caminhos rumo à fala, pela oralidade que traduz o que se sente, o que se deseja, o que se descobre e o que se quer comunicar, "O olhar, a escuta, a abertura que os adultos apresentam em relação ao outro-criança potencializam esse caminho" (GUIMARÃES; BARBOSA, 2009, p. 64), o que favorece o caminhar e a caminhada, em sua constituição como pessoa humana. Podemos entender as expressões das crianças em creche com uma leitura teleológica, certamente elas vão rumo à fala, para poderem se comunicar como os adultos. Mas talvez haja outras formas para entendê-las: e se pensássemos nos seus modos de expressão em si mesmos e não como etapas de um processo futuro?

Enfim, não é fácil, pois, tal exercício, o de escutar,

> Exige uma profunda consciência e a suspensão dos nossos julgamentos, e, acima de tudo, de nossos preconceitos; demanda a abertura à mudança. Requer que tenhamos claro em nossa mente o valor do desconhecido e que sejamos capazes de superar a sensação

> de vazio e precariedade que experimentamos sempre que nossas certezas são questionadas (RINALDI, 2014, p. 125).

O escutar dos docentes na creche, favorece o despertar de uma consciência de compartilhamento no face a face, pela escuta profunda do *Outro*, no diálogo compreensivo do novo que se manifesta pelos gestos, falas, sorrisos, dores, lágrimas e silêncios que a sua presença provoca.

Ao exercício de abertura ao *Outro*, por meio da escuta, da presença, Dussel (1977a, p. 65) chama de "consciência ética", traduzida na capacidade de escutar o outro em sua presença, não como fenômeno que aparece diante de mim, mas como o *Outro* em sua dignidade humana revelada. O que antes era oculto, torna-se visível diante dos olhos que procuram enxergar e acolher, o *Outro*, que se revela de forma epifânica.

Revelação é para Dussel (1977a, p. 22) epifania, "[...] revelação do oprimido, do pobre, do outro, que nunca é pura aparência nem mero fenômeno, mas que conserva sempre uma exterioridade metafísica". Aqui, ao se pensar no sistema educacional, a criança ao se revelar, se alça como pessoa humana, como novidade que transcende o sistema e inicia-se o processo de libertação pela sua *exterioridade*. Para Dussel (1977a, p.46) exterioridade está para além do horizonte do ser do sistema, "Transcendentalidade interior ou exterioridade tem a mesma significação no discurso filosófico". O *Outro* não é uma simples coisa ou ente, não é um mero complemento instrumental do sistema, ou seja, o professor não é somente aquele que ensina e o aluno, aquele que aprende, pois

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

Portanto, não compreender a interpelação do *Outro* é instrumentalizá-lo, ou seja, mais um ente entre as coisas, mais um aluno que me aparece no sistema, impedido de uma conexão com a escuta atenta, profunda, sensível e necessária para uma *práxis* da Filosofia da Libertação. Partindo da ideia de que dizer (não importa a forma) e escutar, faz-se necessário nessa relação do face a face, no resistir a totalização instrumental em que o *Outro* se revele não como parte do meu mundo.

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

Disponibilizar atividades como desenhar, brincar de faz de conta, colorir com tintas, modelar massinhas, em alguns momentos convidar para um passeio pelos ambientes, fazer uma pergunta, ou simplesmente observar, contemplando o momento, são algumas formas de "escutar" atentamente o que fazem e dizem as crianças, "*dando atenção à elas*", como menciona a professora Lacina, ao se referir à escuta das crianças pelos professores.

Neste movimento de escuta atenta, considera-se como um grande desafio a renúncia à identidade de professor para abrir-se ao *Outro*-criança, pensando essa relação de educação institucional com crianças pequenas, como uma atitude de acolhida destas ao mundo.

A escuta se faz no movimento de acolhimento do *Outro*-criança, no sentido de acolher o novo que vem e, para que isso ocorra, "devo saber ouvir a sua palavra que constitui em mim o inesperado; trata-se da Alteridade criadora", escreve Enrique Dussel (1977b, p. 118).

Tal exercício da escuta, que culmina em uma *alteridade criadora*, passa pelo exercício de acolhimento ao *Outro*, partindo do pressuposto de abertura ao seu mundo, que não é melhor, nem pior, mas *distinto* do meu, e que é necessário este processo de abertura. Isso ocorre com o auxílio do método filosófico da

analética, ou seja, o momento de rompimento da dialética ontológica. Escreve Dussel :

> O método do qual queremos falar é *ana-lético*, vai mais além, mais acima, vem de um nível mais alto (*aná-)* que o do mero método *dia*-lético. O método *dia*-lético é o caminho que a totalidade realiza em si mesma: dos entes ao fundamento e do fundamento dos entes. Trata-se agora de um método (ou do explícito domínio das condições de possibilidade) que parte do Outro como livre, como um além do sistema da totalidade; que parte, então, de sua palavra, da revelação do Outro e que confiado em sua palavra, atua, trabalha, serve, cria (DUSSEL, 1986, p.196).

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

Na relação com a criança na creche, o estado de escuta da voz, da atenção, da curiosidade, ao se abrir para aquilo que não se sabe, porque depende de um encontro com o *Outro*-criança, é um dos grandes desafios na educação, posto que escutar, em especial as crianças, marca a distinção entre o mundo adulto e o mundo da criança, que se constitui de saberes que, para "escutá-los", tem de estar atento, com todos os sentidos e não apenas no lugar do audível.

Ao estar aberto para o encontro face a face, na relação adulto-criança, o docente também se liberta e, afirma-se livre ao que pode emergir desse encontro, pelo acolhimento, pela relação com a novidade, pela incerteza do existente e que promove a *proximidade*. Segundo Dussel (1977a) "A proximidade é festa, mas festa da libertação e não da exploração, injustiça ou profanação. É festa dos iguais, dos livres, dos justos, dos que esperam uma ordem de

proximidade sem contrarrevolução, retrocessos" (DUSSEL, 1977a, p. 27). Do contrário, a criança será apenas mais um número no sistema escolar, um outro qualquer, tratado como objeto de uma relação *proxêmica*, ou seja, de uma relação em que o outro para mim é apenas um *ente*, um objeto que posso usar, dominar, possuir, pois "a proxemia é um dirigir-se às coisas" (DUSSEL, 1977a, p. 23), e não às pessoas humanas.

De acordo com Dussel (1977c, p. 70), "Saber escutar a voz-do-*Outro* é saber dispor-se para que sua interpelação surpreenda a segurança da gente, a instalação e o mundo que nos cerca", e como as crianças são portadoras do inédito, como diria Lóris Malaguzzi (1999), essa escuta nem sempre vai revelar o audível que tantas vezes se revela em meio a escuta da criança pelo adulto. Para isso, o adulto precisa estar atento com todos os sentidos, às várias formas de "falar" que a criança traz ao mundo. Daí o necessário e duplo exercício da escuta profunda, dos olhares atentos, na realização dos voos dourados.

Considerações inacabadas

Ora, acreditamos que este duplo exercício, cria a possibilidade do *Outro* ser revelado, ao transcender a totalidade ontológica, por meio da analética do ir "mais-além". Trata-se de um relacionar-se com o *Outro*, verdadeiramente, em uma relação entre sujeitos, e não entre servos e senhores, em que um é e, o outro não é. Essa é a possibilidade que a analética traz para esse encontro não iniciado em 1492.

Para que se reconheça a linguagem do *Outro*-criança é preciso estar atento, pois "Só pode *ouvir* aquele que pode falar de maneira revelada. Só pode revelar o novo aquele que presta ouvidos ao Outro" (DUSSEL, 1977c, p. 70), a ponto de se surpreender, descobrir e se entusiasmar, sentindo-se tocado, interpelado por aquilo que se consegue reconhecer de si, no *Outro*, mesmo que esse *Outro* seja ainda uma criança, que não sabe falar.

Finalmente, uma reflexão da professora Lacina, diz muito do que se viu até aqui sobre a pertinência da Filosofia da Libertação de Enrique Dussel, sobre a *alteridade*, que se acredita que seja possível na educação infantil em creches e sobre a *pedagógica* dusseliana. Portanto, cabe ousar a sonhar, ou melhor, praticar tal ato de liberdade quanto à educação infantil na creche:

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

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

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

Essa é a contribuição que acreditamos que os pressupostos da Filosofia da Libertação desenvolvidos neste capítulo, possa ao menos, problematizar e trazer para o debate na educação das infâncias na creche, a *alteridade* descoberta e revelada na escuta daquele que acolhe e, que como mestre, seja capaz de questionar o sistema - e a si mesmo no sistema - ao promover uma *práxis* da libertação pedagógica, opondo-se ao projeto de dominação, tão debatido por Enrique Dussel.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**: rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ constituicao.htm. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 6 jun. 2021.

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

CERISARA, A. B. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil: construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo. **Secretaria Municipal de Educação**. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo, SME DOT/ ATP/ DOT, 2004.

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

DICIONÁRIO MICHAELIS ON-LINE. **Escutar.** 2021. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/ moderno-portugues/busca/ portugues-brasileiro/escutar/. Acesso em: 12 out. 2023.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação na América Latina**. Trad. Luiz J. Gaio. São Paulo: Loyola – UNIMEP, 1977a.

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

DUSSEL, Enrique. **Introdución a la filosofía de la liberación**. 5. ed. Bogotá: Nueva América, 1995a.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma Filosofia da Libertação**. Superação analética da dialética hegeliana. Trad. Jandir João Zanotelli. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

DUSSEL, Enrique. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Paulinas, 1977e.

DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação latino-americana I:** acesso ao ponto de partida. Trad. Luiz J. Gaio. São Paulo: Loyola; UNIMEP, 1977b.

DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação latino-americana II**: eticidade e moralidade. Trad. Luiz J. Gaio. São Paulo: Loyola, 1977c.

DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação latino-americana III**: erótica e pedagógica. Trad. Luiz J. Gaio. São Paulo: Loyola, 1977d.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.) **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2005.

GUIMARÃES, Daniela; BARBOSA, Sílvia. "Cadê a Viviane? Cadê a Ingrid?" – Visibilidade e invisibilidade das crianças na creche. In: KRAMER, Sonia (org.). Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009. p. 50-64.

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

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar e aprender. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria Escolar. **Teoria e educação**, São Paulo, n. 6, p. 69-97, 1992.

VIANA, Marcos Alan. Infância contemporânea: institucionalização e cerceamento. **Revista PsicoFAE**: Pluralidades em Saúde Mental, v. 7, n. 2, p. 47-68, fev. 2018.

Allan da Silva Coelho
Márcia Aparecida Amador Mascia
(Organizador e organizadora)

Educação, Sociedade e Processos Formativos: pesquisas interdisciplinares

Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Allan da Silva Coelho; Márcia Aparecida Amador Mascia [Orgs.]

Educação, Sociedade e Processos Formativos: pesquisas interdisciplinares.
São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 316p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0922-7 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526509227

1. Educação e Sociedade. 2. Processos formativos. 3. Educação contemporânea. 4. Alteridades e saberes. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2023

Sumário

Apresentação **9**
Allan da Silva Coelho
Márcia Aparecida Amador Mascia

PRÁTICAS DISCURSIVAS EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Os primeiros docentes da Escola José de Alencar (Roraima): e sua(s) (in)fâmia(s) história(s) **21**
Maria Clelia Pereira da Costa
Márcia Aparecida Amador Mascia
Marcelo Vicentin

Crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica: o papel da Educação **37**
Kátia Batista de Medeiros
Márcia Aparecida Amador Mascia

O PISA na Mídia do Brasil: uma Análise Discursiva **53**
Daniella Biselli Silveira Clivatti
Márcia Aparecida Amador Mascia

Literatura Infantojuvenil e deficiência: uma análise discursiva do livro "Dani das Nuvens" **63**
Maria Luíza de Britto Zeferino
Márcia Aparecida Amador Mascia

EDUCAÇÃO, ALTERIDADES E SABERES OUTROS

Escutar o *Outro*-criança na Creche **75**
Solange Maria de Oliveira Cruz
Carlos Roberto da Silveira
Magda Costa Carvalho

Cultura Hip-Hop, enquanto saber epistemológico: o Sul a partir do Sul 91
Clayton Roberto Messias
Carlos Roberto da Silveira

Educação inclusiva e o modelo social de deficiência: sob a ótica dos conceitos de anormalidade em Foucault e de degeneração em Morel 107
Ana Silvia Marcatto Begalli
Carlos Roberto da Silveira

O cuidado de si: atravessamentos na Educação 121
Marcelo Vicentin

Educação do Campo no Brasil: um campo discursivo em disputa 133
Gilmar Lopes Dias
Carlos Roberto da Silveira

PESQUISA EM EDUCAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA POLÍTICA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Tempo de obscurantismo e intolerância: reverberações éticas na educação 149
Luis Roberto Ramos de Sá Filho
Sônia Aparecida Siquelli

O ciclo de políticas de Stephen Ball e suas possibilidades de contribuições para o campo das políticas educacionais 161
Fabiola Santini Takayama
Sônia Aparecida Siquelli

Ciclo de políticas públicas educacionais para Ensino Superior Público e Privado 171
João Felipe Nascimento Francisco
Sônia Aparecida Siquelli

Estudo preliminar do impacto da Lei de cotas no perfil dos estudantes do Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Câmpus São Carlos 187
Samira Nathália Pizza
Sônia Aparecida Siquelli

O coordenador de curso do Ensino Superior 201
Andréia Cristina Borges Rela Zattoni
Sônia Aparecida Siquelli

A trajetória de uma pesquisa sobre as potencialidades emancipatórias da educação patrimonial 219
Maria Cecília Machado Faustino
Sônia Aparecida Siquelli
Maria de Fátima Guimarães

INTERFACES ENTRE CULTURA E RELIGIÃO NA EDUCAÇÃO

Filosofia da Educação e concepção adventista de educação: crítica da antropologia e de um modo de viver na modernidade 235
Elna Pereira Nascimento Cres
Allan da Silva Coelho

Poética jagunça e subjetividade encarcerada: a literatura como fonte de categorias para a Filosofia da Educação 249
Miriam Saiki
Allan da Silva Coelho

Reflexões educacionais a partir de Paulo Freire sobre as ideologias sob a Indústria Cultural digital 257
Conceição de Fátima de Souza
Allan da Silva Coelho

Ética e estética como formação dos sujeitos a partir da contação de histórias como práxis educativa 279
Elaine França de Holanda Garcia
Allan da Silva Coelho

Educação para uma cultura de paz: ressonâncias a partir de Francisco de Assis **291**
Rosa Maria dos Santos
Allan da Silva Coelho

As autoras e os autores **307**