

ENTRE O NASCER E O PÔR DO SOL: SENTIDOS FORMATIVOS PARA O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA EM TEMPOS NEBULOSOS

ENTRE EL AMANECER Y LA PUESTA DEL SOL: SIGNIFICADOS FORMATIVOS DEL TRABAJO DOCENTE EN EDUCACIÓN INFANTIL EN TIEMPOS NUBLADOS

BETWEEN SUNRISE AND SUNSET: FORMATIVE MEANINGS FOR THE TEACHING WORK IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN CLOUDY TIMES

Marta Regina Furlan de OLIVEIRA¹
Alex Sander da SILVA²

RESUMO: Nos profusos desafios que se impõem no contexto contemporâneo marcado pelas tensões e incertezas de um tempo que tudo devora, objetiva-se refletir sobre a necessidade de (re) pensar o sentido formativo do trabalho docente destinado à educação da infância com vista à humanização da criança. Este texto vincula-se a proposta de pesquisa de pós-doutoramento apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, Criciúma, Santa Catarina e, que se encontra em andamento entre os meses de maio e dezembro de 2021 com bolsa CNPq – Pós-doutorado Sênior – 2020. Por meio do levantamento bibliográfico acerca da interlocução entre a Infância, Formação de Professores e a Teoria Crítica de Sociedade, é preciso acolher e minimizar, por meio da formação docente, as desigualdades sociais e educacionais em defesa de uma educação da infância atenta às condições de cada comunidade educativa e, que garanta os processos democráticos e humanizadores do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Infância. Formação de professores. Teoria crítica.

RESUMEN: *En los profusos desafíos que se imponen en el contexto contemporáneo marcado por las tensiones e incertidumbres de una época que todo lo devora, el objetivo es reflexionar sobre la necesidad de (re) pensar el sentido formativo del trabajo docente para la educación infantil con miras a la humanización de los niños. Este texto está vinculado a la propuesta de investigación postdoctoral presentada al Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Extremo Sul Catarinense, UNESC, Criciúma, Santa Catarina y, que se encuentra en curso de mayo a diciembre de 2021 con beca CNPq - Postdoctoral Superior - 2020. Mediante un relevamiento bibliográfico sobre el diálogo entre Infancia, Formación Docente y Teoría Crítica de la Sociedad, se hace necesario acoger y minimizar, a través de la formación docente, social y educativa en defensa de la educación infantil atenta a las condiciones de cada educativa. comunidad y que garantice procesos de enseñanza democráticos y humanizantes.*

PALABRAS CLAVE: *Educación. Infancia. Formación de profesores. La teoría crítica.*

¹ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Professora no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Pós-Doutorado em Educação (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2146-2557>. E-mail: marta.furlan@yahoo.com.br

² Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma – SC – Brasil. Professor no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Pós-Doutorado em Educação (UNIMEP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0945-9075>. E-mail: alexanders@unesc.net

ABSTRACT: *In the profuse challenges of the contemporary context marked by the tensions and uncertainties of a time that devours everything, we aim to reflect on the need to (re) think the formative meaning of the teaching work for early childhood education with a view to humanizing the child. This text is linked to the post-doctoral research proposal presented to the Postgraduate Program in Education at the Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, Criciúma, Santa Catarina, and that is being carried out from May to December 2021 with a CNPq scholarship - Senior Post-doctorate - 2020. Through the bibliographical survey about the interlocution among Childhood, Teacher Education, and Critical Theory of Society, it is necessary to welcome and minimize, through teacher formation, the social and educational inequalities in defense of a childhood education that is attentive to the conditions of each educational community and that guarantees the democratic and humanizing processes of teaching.*

KEYWORDS: *Education. Childhood. Teacher education. Critical theory.*

A nebulosa chuva quase apagou: o começo

Para incentivar um laço social que minimize a violência a fim de libertar-nos, a única esperança reside da formação (SERRES, 2008, p. 13).

A Pandemia no mundo gerada pelo Coronavírus que provoca a doença conhecida como a Covid-19 registrou travessias na educação a partir de estratégias emergenciais para atender as crianças, adolescentes e jovens por meio do formato de ensino remoto, revelando enfaticamente um tempo marcado de incerteza na vida social e formativa de professores e, conseqüentemente, das crianças no que tange ao seu processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Desde 20 de março de 2020, o mundo tem se deparado com um novo tempo social, marcado pela educação via ensino remoto por conta do distanciamento social. Em relação ao formato remoto emergencial utilizado pelas escolas em todos os níveis, Serres (2008) revela que esse conceito de formato quando não criativo e inovador, uniformiza o conhecimento, torna-o apenas científico, preciso, previsível. Teria a ver com o que está acontecendo por meio das aulas *online* dirigidas às crianças de educação infantil, no caso?

Em tempos nevoados e obscuros, há a possibilidade, mesmo que em uma terra aparentemente devastada pela crise em várias áreas da vida social, cultural, econômica, política, entre outras encontrar possibilidades entre o “nascer e o pôr-do-sol” para caminhar em busca de uma educação que não se permita perder sua essência formativa e seus fundamentos humanizadores do ensino?

Das possibilidades, esse texto é uma tentativa de resistência ao instituído, gerando esperança no processo formativo de professores da infância por meio da crítica imanente, principalmente quando há a evidência de que os princípios humanizadores e democráticos se

tornam ofuscados em detrimento de uma avalanche de medidas educacionais imediatistas e potencializadoras da desigualdade social e formativa, como é o caso da presença da tecnologia via ensino remoto que, de certa forma, nega a infância nas muitas infâncias em um mundo nos muitos mundos. Se no ensino presencial, muitas crianças foram negligenciadas em sua subjetividade e peculiaridade, com o ensino remoto, estas acabam ficando “para trás” e “sem voz”.

Em detrimentos dos múltiplos desafios que se impõem neste contexto pandêmico regido pela tecnificação das relações humanas, é imperioso espelhar a proteção da vida para todos e todas, sobretudo para nossas crianças. Esta defesa deve concentrar-se na luta contra os processos de intervenção pedagógica restrita ao cumprimento do ensino tecnicamente burocrático, como é o caso das iniciativas voltadas a execução de carga horária associada ao saber, com uso de plataformas virtuais, redes sociais, correio eletrônico, recursos de videoaula e outros.

Oliveira e Agostini (2020, p. 3) revelam que “as novas tecnologias na sociedade trazem uma nova maneira de pensar o mundo e, conseqüentemente, o próprio processo formativo, fruto do desenvolvimento da razão instrumental de nossos dias”. Por conseguinte, não há como negar o processo de mudança social, cultural e educativa via tecnologia, uma vez que seria um suicídio no campo formativo, haja vista que a técnica tem seus primores na condução da agilidade na informação, comunicação e conhecimento. Todavia, a tecnologia precisa ser reconhecida como meio e não fim, como possibilidade de auxílio ao indivíduo e não substituição ao humano. Adorno e Horkheimer (1985, p. 114) afirmam que essa sociedade é basicamente o terreno no qual a técnica conquista seu poder, ou seja, “a racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação”.

Esse texto, então, tem como objetivo principal refletir sobre a necessidade de (re) pensar o sentido formativo do trabalho docente destinado à educação da infância com vista à humanização da criança. Diante das múltiplas formas de obediência refletidas pelas propostas virtuais e tecnológicas do processo de educar, há, com notoriedade, o despreparo da escola da infância, que diante do caos, promove barbárie com repetidas atividades em número quantitativo evidente, desconsiderando os direitos da criança e a própria condição formativa sua humanidade. Oliveira e Agostini (2020) ratificam a existência de um sucessivo agravamento na formação docente por meio da desqualificação do trabalho pedagógico em relação ao sentido de educar as crianças em contexto de colapso dos fundamentos críticos de educação e formação humana.

Este texto, portanto, estrutura-se em decorrência de uma proposta de pesquisa de pós-doutoramento apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, Criciúma, Santa Catarina e, que se encontra em andamento entre os meses de maio e dezembro de 2021 com bolsa CNPq – Pós-doutorado Sênior – 2020. Ainda, articula-se aos estudos e pesquisas desenvolvidos ao longo dos anos pelos grupos de estudo e pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica (GEPEIT/CNPq) da Universidade Estadual de Londrina e, Educação, Formação Cultural e Sociedade (GEFOCS/CNPq) da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Das diversas atividades a serem desenvolvidas no estágio pós-doutoral que envolve a participação no a) grupo de estudo e pesquisa em Educação, Formação e Teoria Crítica; b) contribuição na disciplina ofertada pelo supervisor no Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado; c) oferta de cursos para a formação de professores da infância; d) produção e organização de coletânea de textos em formato de capítulo acerca da temática sobre educação e formação de professores; e) produção científica de artigos, entre outras, tem-se a certeza de que qualquer ação emancipatória precisa estar imbuída pela autorreflexão crítica sobre a realidade que se apresenta e, como deve ser conduzida.

Como uma das atividades apresentadas ao estágio, considera-se necessário (re) pensar a formação de professores para a educação da criança pequena (0 a 5 anos) que, de certa forma, tem sido fragilizada em seu processo formativo em meio a ações emergenciais em um cenário pandêmico que tem, de certa maneira, ofuscado o real sentido de educar nossas crianças em respeito as infâncias vividas.

Por meio do levantamento bibliográfico acerca da interlocução entre a Infância, Formação de Professores e a Teoria Crítica de Sociedade, principalmente, com os pensadores da Escola de Frankfurt, como Theodor Adorno, Max Horkheimer e Walter Benjamin, é preciso acolher e minimizar, por meio da formação docente, as desigualdades sociais e educacionais em defesa de uma educação da infância atenta às condições de cada comunidade educativa e, que garanta os processos democráticos e humanizadores do ensino. A docência com crianças, nesse sentido, não se limita a formação inicial, mas sobretudo à formação contínua em prol de um arcabouço expressivo de fundamentos teóricos e práticos do saber. Como possibilidade soberana do olhar e agir em tempos atuais, faz-se necessário compreender a condição da infância pela crítica imanente em relação aos diferentes contextos sociais, culturais e formativos, principalmente, em tempos de recessão.

Talvez uma das tarefas mais urgentes se apresenta na inevitabilidade de profanar a educação da infância à luz de uma formação sólida e consistente de professores e, devolvê-la

ao uso comum dos sujeitos e das sociedades como esperança de retomada da potência do pensamento crítico diante da multiplicidade de possibilidades que a ação humana e o mundo proporcionam e requerem enquanto projeto de desbarbárie ao que está posto.

Para isso, o texto se debruça na reflexão crítica acerca da formação de professores e sobre o sentido de educar a infância com vistas a uma proposta mais humanizadora e emancipatória da vida, da formação e das relações, principalmente, por conta da dificuldade de perceber onde estão nossas crianças e suas infâncias em meio nebuloso e pálido cenário social vigente.

Em busca da vida livre ora subjugada pela neblina: a tecnologia em seu formato

Própria dos animais, a dominação embrutece o homem no homem, quer ele a exerça, a sofra ou lute para obtê-la. O saber liberta, embora, por vezes, também ele embruteça, quando se liga ou vende aos poderes (SERRES, 2008, p. 13).

Em um território marcado pelo o avanço da técnica e o regresso do humano em uma ilusória democracia que se firma num discurso bem elaborado de igualdade, é evidente a percepção da ruína dos laços solidários, cooperativos, humanizadores, em prol da produção e comercialização de si, do que se tem, do que se faz. Títulos se confundem com vidas realizadas, vaidades reinantes para todos os cantos em um tempo em que cada vez mais tem embrutecida a humanidade do humano no arranjo do abandono por conta dos números, da matematização da vida, das produções, dos padrões, do consumo em fluxo alto e, que mesmo em contexto de dor gerado pelo inimigo invisível chamado Coronavírus, ainda se busca a superficialidade das coisas em detrimento das necessidades humanas como forma de presença efetiva do indivíduo no mundo e com o mundo.

Para Pêcheux (1997, p. 30):

Um grande número de técnicas materiais (todas as que visam produzir transformações físicas ou biofísicas) por oposição às técnicas de adivinhação e de interpretação de que falaremos mais adiante, tem a ver com o real: trata-se de encontrar, com ou sem a ajuda das ciências da natureza, os meios de obter resultado que tire partido da forma e mais eficaz possível (isto é, levando em conta a esgotabilidade da natureza) dos processos naturais, para instrumentalizá-los, dirigi-los em direção aos efeitos procurados. A esta série vem se juntar a multiplicidade das “técnicas” de gestão social dos indivíduos: marcá-los, identificá-los, classificá-los, compará-los, colocá-los em ordem, em colunas, em tabelas, reuni-los e separá-los segundo critérios definidos, a fim de colocá-los no trabalho, a fim de instruí-los, de fazê-los sonhar ou delirar, de protegê-los e de vigiá-los, de levá-los à guerra e de lhes fazer filhos.

Quando as práticas técnicas e as de gestão social funcionam pela lógica do mercado, a linguagem vira objeto de consumo. Diante disso, a partir do contexto da pandemia, a tecnologia, aliada a um tempo de consumo da vida e das relações, opera em sentidos que simplesmente se repetem em uma ordem parafrástica, valendo a regra: prestar serviço. Subtraindo assim, o compromisso com o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (CAMPOS, 1999).

No quintal da utilidade, da mercadorização das coisas, da vida, das escolhas crianças são educadas e formadas como se isso fosse o seu universo e o que realmente precisam para viver e sobreviver. Silva (2019, p. 60) ratifica que “no limite da racionalidade reduzida à mera instrumentalidade, a liberdade tão almejada pelos sujeitos só passa a ser possível se o pensamento for autorreflexivo, ou seja, aprender a ‘pensar sobre si mesmo’”.

Sobre isso, Benjamin (1985) tece suas críticas à negação da experiência que permeia a modernidade e ao risco que ela traz, na qual reside na ausência do espaço para a experiência e na possibilidade de se perder a capacidade de narrar, de contar a sua própria história. Esse tempo de experiência é vital tanto para quem ensina quanto para quem aprende, no caso, as crianças precisam vivenciar situações que permitem a elas imprimir suas marcas no mundo enquanto humanidade presente.

O destaque operante é o momento de crise no campo educacional, visto que a precarização das condições de trabalho se intensifica, principalmente quando professores veem seus empregos em risco, caso não desenvolvam atividades em formato de ensino remoto com as crianças, inclusive com bebês, mesmo que não tenham condições adequadas para tal, pois o que está em risco é o seu emprego e o seu salário (CORREA; CÁSSIO, 2020).

Há o imperativo em relação a perda gradativa do saber e do saber fazer historicamente imposta aos professores como resultado do próprio empobrecimento da experiência docente como o conhecimento e com o pensar crítico. A fragmentação da experiência do pensar e narrar críticos fundada na modernidade tecnológica e de standardização do fazer docente redundando na multiplicidade de desconexão com o sentido de educar a criança para ir além do que está instrumentalmente instituído.

Ora, a qualidade do ensino depende da formação docente envolvida pela interação entre o sujeito e o contexto social a que pertence. Nesse sentido, enquanto professores em formação e, também, formadores de professores é preciso estar imbuído dos fundamentos críticos e humanistas do conhecimento e de “uma construção inter e intrapessoal, não sendo, por isso, um processo solitário” (SARMENTO, 2016, p. 78). A partir disso, a docência com crianças precisa tem como objetivo essencial mediar o processo de constituição dos conhecimentos, habilidades

e identidade infantil, já que tanto professores quanto as crianças têm a possibilidade de viver novas situações de aprendizagens, interagir, partilhar experiências e edificar suas identidades.

Quanto tem se lutado, historicamente, para que as crianças tenham o direito de olhar o pôr do sol refletido no quintal, nos parques, nas praças e, agora, a visibilidade se restringe ao imperativo: vislumbra o sol através da tela. E, é este mesmo lugar formativo que se utiliza de todos os tipos de apelativos e de estratégias, para que nossas crianças deixem a vida *off-line* para desenvolver vida *online*. Mergulhado nessa realidade, mais do que sendo levado pelo que se apresenta como atual e nebuloso, é preciso:

Constituir com o professor espaço de reflexão sobre a história, no sentido de que ele compreenda as significações emergentes, as possibilidades do novo, tornando-se autor, autoridade em seu processo de construção objetiva. Na verdade, em todo processo de formação, é a identidade do professor que está em foco. Autonomia, autoestima, capacidade de elaboração pessoal e coletiva são os vetores em jogo quando concedemos a palavra ao professor para que dê sentido a sua trajetória de vida, conectando seu passado com a emergência do presente no futuro, juntando cacos, buscando configurações compreensíveis (GUIMARÃES; LEITE, 1999, p. 163).

As alternativas emergências devem revelar possibilidades de continuidade da vida e da educação da infância, entretanto, o comprometimento ético, sensível e crítico de profissionais da educação com as crianças que tem sido deixada para trás por conta da ausência de uma tecnologia adequada, precisa ser efervescente, caso contrário, o caminho indica para um novo formato de barbárie.

A aurora ressurgue em meio ao caos: formação docente e o sentido de educar

Das possibilidades que a vida nos apresenta entre o nascer e o pôr do sol. É preciso escolher aquilo que **faz o coração bater e deixa um sorriso no rosto** (CAVALCANTI, 2019, p. 11, grifo nosso).

A partir da epígrafe poética de Cavalcanti (2019) há o convite para pensar sobre o sentido de educar a infância em tempos nebulosos, bem como a constituição do processo formativo docente em prol de uma educação mais humanizadora do ensino em detrimento do reforçamento da memória metálica estampada pelas telas para todos os lados (smartphone, computador, tablet, notebook, etc). Nesse sentido, abraça-se a ideia da formação docente como promessa de uma atuação mais digna e de qualidade para o ensino dirigido às crianças desde a mais tenra idade, visto que coloca o sujeito-professor no lugar do ser e fazer-se/desfazer-se contínuo; em processo de amadurecimento e de reforçamento da potência da experiência docente que acolhe o diálogo constante entre teoria e prática. Por conseguinte, a pretensão na

investida formativa de professores dinamiza o processo de conhecer e de se fazer conhecer na contramão da linearidade e da univocidade do conhecimento, ou seja, no contraponto da racionalidade técnica. Em Adorno (1995, p. 156) “a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade”.

De pronto ao longo da vida a criança tem constituída a sua infância entrelaçando-a com o mundo vivido, por meio das mudanças que se firmam ser necessária para a grande engrenagem social, econômica, política, cultural e educativa. Nesse sentido, a criança vai desenvolvendo sua sensibilidade e percepção do mundo e, construindo leituras sobre as espantosas descobertas do real que cerceia a vida humana: sons, cores, sabores, texturas e odores numa miríade de impressões que o corpo revela no processo de apropriação do sentido de viver e ser/estar no mundo.

Mais que atividades e execução de tarefas para ser postadas em ambientes virtuais, o compromisso formativo docente deve dirigir-se a humanidade da criança e no desenvolvimento de sua integralidade, principalmente quando o assunto é a sua formação. Refundar a esperança em tempos de incertezas, é o desafio dos professores que se dedicam a uma educação crítica, sensível e humanizadora do saber, sem perder o compromisso com a educação da infância pública, gratuita e de mais qualidade.

Sarmiento (2016, p. 79, grifo nosso) afirma sobre as especificidades docentes na educação da infância, por meio de quatro elementos fundamentais:

1. A **essencialidade do trabalho** realizado com crianças até aos 5/6 anos para que a sociedade se desenvolva da melhor maneira; 2. O **valor altruísta da profissão**, defendendo a importância do voluntarismo entendido como o sentido de missão³ e que ultrapasse o mero sentido técnico; 3. A **autonomia profissional** baseada em conhecimentos especializados, em princípios e técnicas; e, por fim, 4. A **relevância das associações profissionais** para a construção dos códigos éticos.

A partir das considerações elencadas por Sarmiento (2016) e, ao tecer confluências com outros autores que tratam sobre este objeto de estudo, é necessário retomar o olhar em relação a infância e a criança neste contexto de travessia (Século XXI). Por conseguinte, ao buscar as contribuições benjaminianas, vê-se uma infância que considera a criança como sujeito envolvido pela complexidade da trama social, imersa na problemática histórica de seu tempo. Em Benjamin (1985), é possível ver o tempo da infância a partir do que ela tem e não do que

³ Esse termo, no contexto da discussão de Sarmiento (2016) está associado ao processo de formação, intencionalidades pedagógicas, compromisso profissional, ético e afetivo-social, domínio do conhecimento e das especificidades do trabalho com a criança de 0 a 5/6 anos.

lhe falta: “como presença, e não como ausência; como afirmação e não como negação, como força, e não como incapacidade” (KOHAN, 2007, p. 101). Essa mudança de percepção promove a inter-relação dos temas “tempo, infância e experiência” em sintonia com nascimentos, novos inícios para o pensamento, para o pensado e para o não-pensado nesta terra comum.

O sentido de educar e o processo de investida na formação docente requer uma amplitude de olhar para a infância e para a criança, visto que, pelas lentes benjaminianas, a infância vai além de ser uma etapa cronológica do desenvolvimento humano, como habitualmente é conceituada. A infância é uma condição da experiência humana que se coloca como latência, como tensão constante entre tempo e experiência. É o ponto de partida para reflexões sobre a formação do sujeito, seu modo de pensar e agir. Sua dignidade nos parece estar no fato de se ter algo como horizonte de possibilidade para pensar sua própria condição no mundo contemporâneo.

Em Kohan (2007, p. 113), a infância exige pensar numa temporalidade para além do tempo “normal” da existência humana, das etapas da vida e das fases do desenvolvimento que, de certa forma, ocupa um lugar de debilidade. Está mais articulada a uma possibilidade de intensificar certa relação com o tempo, de instaurar um outro tempo e se envolver num círculo repleto de intensidades. De antemão, “o tempo infantil, é o tempo circular, do eterno retorno, sem a sucessão consecutiva do passado, presente e futuro, mas com a afirmação intensiva de um outro tipo de existência” (KOHAN, 2007, p. 114).

Por ser a infância e o sentido de educar o ponto concludente desta discussão, intenciona-se que toda criança tem direito a uma escola equitativa, plural e acolhedora, ou seja, um espaço na qual possa contar com a educação e o cuidado apropriados ao seu desenvolvimento e em que seja respeitada a sua condição peculiar de pessoa em formação. Para além deste tempo marcado pela memória metálica revelada no processo de tecnificação da vida e das relações, evidencia-se a prioridade à luta e à resistência e esse mundo instituído, em favor de uma educação digna e que respeite a criança enquanto criança. Sarmiento e Oliveira (2020, p. 1125) afirmam que “respeitar o direito à participação das crianças tem se constituído um desafio diário para as práticas pedagógicas dos educadores, por requerer dos mesmos uma escuta sensível”.

Costa e Sarmiento (2018, p. 75) corroboram com a afirmação:

[...] escuta enquanto processo ativo de comunicação, consistindo em ouvir, interpretar e construir significados que não se limitam à palavra falada, mas tomam como ponto de partida o fato de crianças e adultos estarem expostos a múltiplas vozes, múltiplas perspectivas nos olhares e pensamentos sobre a aprendizagem, sobre a criança e sobre a profissão e, ainda, múltiplas noções de qualidade em educação.

A educação da infância precisa ser pensada e ressignificada pelo processo formativo intencional e pedagógico, do que simplesmente intermediar modelos e ideais preestabelecidos. Assim, a educação em Adorno (1995, p. 141) imprime a “produção de uma consciência verdadeira” e reificada pela autorreflexão crítica e, ao mesmo tempo, aponta para uma dimensão formativa (inicial e continuada) a ser desenvolvida enquanto movimento de resistência ao instituído nesta travessia.

Na busca por uma melhor compreensão, é importante considerar que esse cotidiano de educação, aprendizagem e desenvolvimento de crianças está envolvido por elementos constitutivos de uma rotina de trabalho e de aprendizado e, que podem ser explicitados por organização do ambiente, o uso do tempo, a seleção e as propostas de atividades, a seleção e a oferta de materiais. Sobre esse território educativo da infância, Sarmiento (2016) revela a necessidade de pensar em três elementos sinalizadores no que tange ao processo educativo de professores, tais como: a) o trabalho docente desenvolve-se prioritariamente com as crianças pequenas; b) a relação entre professores e crianças se constitui um dos marcos decisivos no processo de aprendizagem infantil; c) a responsabilidade profissional dos educadores da infância devem estar sincronizadas com o compromisso ético da docência; d) a relação educativa de professores e crianças está marcada por imagens de infância e de crianças.

A necessidade de uma educação da infância crítica expõe a necessidade de decifrar as condições e os determinantes históricos que causam o modo ao qual os indivíduos estão submetidos. Adorno aponta para uma “educação para a contradição e resistência”. A educação tem a empreitada de “fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação” (ADORNO, 1995, p. 144); sobretudo, para se contrapor às formas de degeneração educativa, que promove o conformismo e a submissão servil do conhecimento. Em Adorno educar significa levar a sério o tempo necessário para a construção de sentido que se dá na relação pedagógica, principalmente pelo indescritível empobrecimento do pensar, da linguagem e expressão humana.

Por conseguinte, é necessário refletir sobre a identidade dos educadores da infância pelo processo de análise da construção social a partir de sua própria história e ou experiência com a história do grupo e contexto onde se desenvolver a ação educativa e pedagógica, “transformando e permitindo-se transformar, nessa teia de interações numa forma própria de ser e de agir” (SARMENTO, 2016, p. 78).

É necessário, portanto, estabelecer visibilidade à produção e à difusão formativa docente sobre a criança enquanto ser humano de direito à uma educação que garanta a vida e a

experiência de aprender e brincar dignamente pelos limiares do pensar crítico, criativo e expressivo. A partir do texto “*Educação para quê*” é possível analisar o sentido do pensamento em Adorno como dispositivo metodológico próprio para se constituir uma crítica imanente ao conceito educativo à luz da autorreflexão e ação emancipatória do conhecimento.

A partir de uma formação docente digna e emancipatória, é possível avistar a infância que considera a criança como sujeito envolvido pela complexidade da vida social, devendo ser acolhida com amorosidade em relação ao outro e a possibilidade de fazer experiência por meio da humanização, solidariedade, ludicidade, pertencimento, reciprocidade e, interagir não é somente tocar com as mãos, mas também tocar com os olhos da alma e o ouvido da escuta e da sensibilidade. Na voz, no olhar e no movimento dos adultos, as crianças podem encontrar sinais que transmitem confiança e promovem a sua autoconfiança. Há, desse modo, a premente indispensabilidade de analisar criticamente as questões candentes das infâncias, porque as crianças ainda são crianças e, isso é algo que precisa estar vigoroso no trabalho docente, principalmente nos que atuam com crianças da educação infantil.

O sol da esperança em resistir tamanha barbárie: um convite a novos começos

*[...]Quero a liberdade, quero o vinho e o pão
Quero ser amizade, quero amor, prazer
Quero nossa cidade toda ensolarada
Os meninos e o povo no poder, eu quero ver.*

Milton Nascimento

Ao chegar neste momento, novos começos se vivificam, uma vez que, a crise pandêmica não pode arrastar uma nova calamidade na vida de centenas de milhares de crianças. Não se pode negar às nossas crianças a vida, a experiência que se resume no despojamento das coisas, como a concha do mar, as pedrinhas na beira da praia, as folhas e flores que a natureza devolve para a terra, ou seja, carece, por meio dos adultos, oferecer às aos pequenos as cores, a vida, o riso, o cheiro, o aroma, o belo, o rosado e, não a vida pálida, fria, dura e sozinha em meio à multidão.

Em tempo espúrio, as crianças precisam ser acolhidas pela sensibilidade, pela escuta, pela memória do vivido, pela potência em falar, narrar, expressar seus medos, suas angústias, suas certezas e incertezas. Enfim, deixar que as palavras das crianças dilucidam em seus lábios que se movimentam entre sorrisos e espontaneidade e, quem sabe, essas crianças possam até se molhar com a chuva da descoberta a partir de novos contextos para além da vida tela, como é o caso de saborear o gosto suculento da existência e da vida.

Seja na qualidade de pais, famílias, responsáveis, professores e outros profissionais, é preciso dirigir as crianças um mundo desafiador e fomentador de descobertas por meio de ações efetivas com seus pares em prol da ampliação do seu olhar para um mundo além do que está posto. No âmago do desenvolvimento das crianças reside a qualidade das relações que estas experienciam junto aos adultos e com outras crianças a partir de um universo marcado pelos significados, sentidos, relações que se comprometem com a sensibilidade e com a formação da humanidade na criança.

Nesse movimento, as crianças precisam expressar livremente seus medos, inseguranças, leituras de mundo, impressões, hipóteses, além de que precisam ter espaços para conhecer, perguntar, elaborar hipóteses, estabelecer relações e aprender de maneira real e significativa. Do parque de areia, com seus balanços construídos nas grandes árvores enquanto cenário lúdico para as crianças às salas de referência, todas as organizações expressam como é vista, percebida e pensada a criança e o seu construto social e formativo, retomando por meio de sua própria história, a própria feitura de sua existência que se dá, efetivamente, ao retorno do singular.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1985.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas II**: rua de mão única. 5. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1985.
- CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. **Educação & Sociedade**, Campinas (SP), ano XX, n. 68, p. 126-142, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a07v2068.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020
- CAVALCANTI, L. B. **A Luci por dentro**. Londrina, PR: Editora Madrepérola, 2019.
- CORREA, B.; CASSIO, F. Sem proteger crianças no isolamento, governos brincam de faz de conta. **Ponte**, 22 abr. 2020. Disponível em: <https://ponte.org/artigo-sem-protger-criancas-no-isolamento-governos-brincam-de-faz-de-conta/>. Acesso em: 25 maio. 2021.
- COSTA, C. L; SARMENTO, T. Escutar as crianças e (re) configurar identidades – interações com voz. **Educação e Análise**, Londrina (PR), v. 3, n. 2, p. 77-94, 2018.
- GUIMARÃES, D; LEITE, M. I (org.). Pensando a educação infantil a partir de autores italianos: uma resenha crítica da bibliografia traduzido para o português. **Revista EducAção**, Rio de Janeiro (PUC-RJ), n. 43, maio 1999.

KOHAN, W. O. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, M. R. F.; AGOSTINI, N. Sociedade multitela e a semiformação: um desafio ético de grande monta (Multiscreen society and the semiformation: a great proportion ethical challenge). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, e3753069, 2020.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi [et.al]. 3. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1997.

SARMENTO, T. Infâncias e Crianças em Narrativas de Educadoras de infância. *In*: PASSEGGI, M. C.; FURLANETTO, E. C.; PALMA, R. C. D. (org.). **Pesquisa (auto) biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2016. p. 77-94.

SARMENTO, T; OLIVEIRA, M. Investigar com as crianças: das narrativas à construção de conhecimento sobre si e sobre o outro. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 15, p. 1121-1135, set./dez. 2020.

SERRES, M. **Ramos**. Trad. Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2008.

Como referenciar este artigo

OLIVEIRA, M. R. F.; SILVA, A. S. Entre o nascer e o pôr do sol: sentidos formativos para o trabalho docente na educação da infância em tempos nebulosos. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 3, p. 2814-2826, set./dez. 2021. e-ISSN:1519-9029. DOI:

Submetido em: 20/08/2021

Revisões requeridas em: 22/09/2021

Aprovado em: 18/10/2021

Publicado em: 08/12/2021