

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
INSTITUTO DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS – PPGER

Valdirene Contarato Pereira

Infâncias, poder e resistências nas narrativas das professoras do município
de Porto Seguro

Porto Seguro
2020

VALDIRENE CONTARATO PEREIRA

**Infâncias, poder e resistências nas narrativas das professoras do
município de Porto Seguro**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Pós-colonialidade e Fundamentos da Educação nas Relações Étnico-Raciais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito.

Porto Seguro
2020

Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia - Sistema de Bibliotecas

P436i Pereira, Valdirene Contarato, 1974 -
Infâncias, poder e resistências nas narrativas das
professoras do Município de Porto Seguro. / Valdirene Contarato
Pereira. – Porto Seguro, 2020.
114 f.

Orientador: Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito
Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Sul da
Bahia. Campus Sosígenes Costa. Programa de Pós-graduação
em Ensino e Relações Étnico-Raciais.

1. Professoras. 2. Crianças. 3. Infância. 4. Educação Infantil. I.
Brito, Eliana Póvoas Pereira Estrela. II. Título.

CDD:370

VALDIRENE CONTARATO PEREIRA

INFÂNCIAS, PODER E RESISTÊNCIAS NAS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS DO
MUNICÍPIO DE PORTO SEGURO

Dissertação apresentada a Universidade
Federal do Sul da Bahia, como parte das
exigências para obtenção do título de Mestra
em Ensino e Relações Étnico-Raciais.

Porto Seguro, 25 de maio de 2020

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Anete Abramowicz
Examinadora Externa à Instituição



Prof. Dr. Neilton Castro da Cruz Examinador Externo à Instituição



Profa. Dra. Carolina Bessa Ferreira de Oliveira
Examinadora Interna



Profa. Dra. Eliana, Povoas Pereira Estrela Brito
Presidente

*Dedico esta dissertação à Eliana, professora que
exerce a docência com muito profissionalismo.
E paixão.*

AGRADECIMENTOS

Estar mestranda em um Programa de Ensino e Relações Étnico-Raciais, em uma universidade federal em minha cidade, causa múltiplas intensidades nesse corpo-mulher, que sonhava em cursar um mestrado para produzir pesquisas no campo da educação infantil. Um sonho que parecia inalcançável, concretizado pelo olhar sensível de minha orientadora, Prof^a. Dra. Eliana Póvoas, dona de um coração imenso e um sorriso acolhedor que aproxima pessoas, figura singular que tive o privilégio de encontrar na academia.

Eliana, sou grata pela orientação e parceria inteiramente dedicada! Sou só alegria por ter produzido esta dissertação sob sua orientação! Você incentivou-me a ir adiante e, ao mesmo tempo, dimensionou e acolheu minhas limitações! Agradeço o privilégio de estar ao lado de uma professora e pesquisadora competente, comprometida com a produção de conhecimento a partir da Universidade Pública. Que orgulho tenho de ti, gurria! como falam as gaúchas. Ainda estaremos juntas, nessa busca pela valorização da pesquisa em educação infantil! Saiba que me oportunizou um início potente como pesquisadora para construir outros modos de pensar; me encorajou a duvidar do instituído e a exercitar o cuidado e a ética profissional; me levou a conhecer lugares e pessoas e, sobretudo, a ser alguém que lança menos o olhar da falta e mais o olhar das potências e dos encontros. Mas lhe confesso, como “boa pedagoga que sou”, que é um exercício diário e escorrego sempre. Saiba que as marcas da sua presença em minha vida seguirão comigo. Obrigada pela docência dedicada, pela amizade afetuosa e por tornar os ambientes acadêmicos menos opressores.

Às professoras-parceiras desta pesquisa, um agradecimento especial por aceitarem o convite e embarcarem com dedicação e compromisso junto a mim nesta aventura chamada pesquisa acadêmica...obrigada a todas!

Sou profundamente grata a todas e todos que me apoiaram e compartilharam comigo vivências para que eu pudesse concluir este trabalho. Ao amigo Kauan Almeida, pelos afetos e compartilhamento de saberes, meu muito obrigada! Às amigas e amigos do grupo de orientação É noix Afetadx!, da turma do PPGER/UFSB/CSC, da APLB Sindicato, das escolas onde atuei, da casa república em Porto Alegre, da UFRGS, e de outros espaços que frequento.

Agradeço à Prof^a. Dra. Carolina Bessa e ao Prof. Dr. Neilton Castro pela disponibilidade e contribuições na banca de qualificação.

Por fim, agradeço principalmente à minha mãe Therezinha e aos meus filhos Bruno e Matheus, que compreendem as presenças e ausências desta vida de professora-pesquisadora, me apoiando e me socorrendo sempre que necessário. Obrigada pelo carinho e amor de sempre. Amo vocês!

LISTA DE SIGLAS

APLB	Associação dos Professores Licenciados do Brasil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAME	Centro de Atendimento Especializado
CNE	Conselho Nacional de Educação
CSC	Campus Sosígenes Costa
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FINOM	Faculdade do Noroeste de Minas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educ. Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGER	Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais
SEDUC/PS	Secretaria Municipal de Educação de Porto Seguro-BA
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia

PEREIRA, Valdirene Contarato. **Infâncias, poder e resistências nas narrativas das professoras do município de Porto Seguro**. Dissertação de mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia UFSB/PPGER/CSC, Porto Seguro, 2020.

RESUMO

A presente dissertação tem como problemática as concepções de infância presentes nas narrativas das professoras que atuam na educação infantil, nas escolas municipais de Porto Seguro – estado da Bahia. Partindo da compreensão de que saber e poder encontram-se mutuamente imbricados, e que onde há poder, há resistência, o estudo buscou acompanhar os movimentos de aceitação/resistência presentes nas narrativas das professoras-parceiras desta investigação, frente aos processos de normatizações escolares e ao poder sobre a vida. Apoiada em Michel Foucault e em estudos de inspiração pós-crítica sobre a infância de autores como Abramowicz, Bujes, Corazza, Finco, Gallo, Lockmann e Schérer, entre outros, operacionalizo alguns conceitos para pensar a temática “infância e educação infantil”. As análises inserem-se nas interações com as professoras, na percepção de seus saberes acerca da infância, bem como de suas narrativas quanto aos movimentos de aceitação/resistência aos processos normatizadores. A pesquisa de campo, inspirada pela cartografia, teve como base Meyer e Paraíso, Passos, Kastrup e Escóssia, e como parceiras um grupo de professoras que atuam na docência da educação infantil de diferentes regiões do município de Porto Seguro, também resultando na construção de um site – www.euentreinaroda.com.br – como lugar de ancoragem das discussões que mobilizaram esta pesquisa, e aberto a que novas e outras problemáticas comuns à infância e à educação infantil possam ser inseridas. A pesquisa é um convite para pensar a educação infantil criativa e inventiva, impulsionada pelas crianças e professoras/es.

Palavras-chave: Professoras; Crianças; Infância; Educação Infantil.

ABSTRACT

This thesis has as its subject the childhood conceptions present in the narratives of teachers who work on childhood education in the municipal schools of Porto Seguro, State of Bahia. Starting from the understanding that knowledge and power are mutually imbricated, and also from the idea that where there is power, there is resistance, this study aimed to follow the movements of acceptance/ resistance present in the narratives of the research's teachers/partners, in the face of the school standardization processes, and also the power over life. Based on Michel Foucault, as well as on studies with post-critical inspiration about childhood by authors such as Abramowicz, Bujes, Corazza, Finco, Gallo, Lockmann and Schérer, among others, I operationalize some concepts in order to think the topic "childhood and childhood education". The analysis inserts in the interactions with the teachers, in the perception of their own knowledge about childhood, as well as in the narratives regarding the movements of acceptance/resistance to the standardized processes. The field research, inspired by cartography, was based on Meyer and Paraiso, Passos, Kastrup, and Escóssia, and it had as partners a group of teachers who work with childhood education in different regions of Porto Seguro. This work also led to the creation of a website— www.euentreinaroda.com.br — as a place not only to anchor the discussions that mobilized the investigation, but also as a venue open to insert new and distinct issues common to this topic. Last but not least, the research is an invitation to think a creative and inventive childhood education, driven by children and by teachers.

Key Words: Teachers, Children, Childhood, Childhood Education.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	8
2. PISTAS METODOLÓGICAS.....	15
2.1 Ferramentas conceituais.....	27
3. DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DA INFÂNCIA: TECENDO SABERES / FAZERES COM/NAS NARRATIVAS DOCENTES.....	31
3.1 Infância com as crianças: um “ir junto”.....	41
4. EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA, CONCEITOS E LEGISLAÇÃO.....	46
4.1 Educação infantil municipal e pública de Porto Seguro: o contexto	59
5. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PODEMOS FALAR RAÇA OU ETNIA? ...	69
CONSIDERAÇÕES PARA FECHAR O TEXTO? FINAIS?	82
REFERÊNCIAS.....	86
ANEXO I	92
ANEXO II	94
ANEXO III	98
ANEXO IV	111
ANEXO V	112

1. APRESENTAÇÃO

A infância fala uma língua que não se escuta. A infância pensa um pensamento que não se pensa. Dar espaço a essa língua, aprender essa palavra, atender esse pensamento pode ser uma oportunidade não apenas de dar um espaço digno, primordial e apaixonado a essa palavra infantil, mas também de educar a nós mesmos, a oportunidade de deixar de situar sempre os outros em outra terra, no des-terro, no estrangeiro, e poder alguma vez sair, pelo menos um pouquinho, de nossa pátria, de nosso cômodo lugar. Essa parece ser uma das forças da infância: a de uma nova língua, de um novo, outro, lugar para ser e para pensar, para nós e para os outros. (KOHAN, W. 2007, p. 131)

Entro neste texto com o excerto do livro de Walter Kohan, *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*, para pensar a infância¹ em um novo e outro lugar, para pensá-la tentando ressignificar seus sentidos no e pelo diálogo coletivo com as professoras. Para pensar, também, a palavra infantil, tirando-a do lugar que reduz e inferioriza seu significado, enfim para pensá-la “para nós e para os outros” como potência criativa.

A proposta desta pesquisa tem como um de seus desafios compreender as concepções de infância que são construídas nos e pelos discursos/práticas estabelecidas na sociedade contemporânea, tomando como *corpus* do trabalho as noções de infância a partir das concepções expressas nas narrativas das/os professoras/es que atuam na docência da educação infantil nas escolas municipais de Porto Seguro.

A escolha desta temática e a eleição da educação infantil como campo de pesquisa se deve em parte pelas discussões tecidas nas orientações, mas, em especial, por força da minha atuação e engajamento profissional na educação pública municipal de Porto Seguro, desde o ano de 1997, onde exercitei à docência na educação infantil por mais de

¹ Utilizo os conceitos infância e infâncias em diferentes momentos neste texto, por compreender que são plurais e podem ser pensados sob diferentes perspectivas. Ver artigo “Infância ou infâncias?” de BARBOSA, Adriza Santos Silva; DOS SANTOS, João Diógenes Ferreira. Infância ou infâncias?. Revista Linhas. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 245-263, set./dez. 2017.

uma década e, ainda, como ex-diretora do movimento sindical² na APLB Delegacia Sindical Costa do Descobrimento³.

O interesse de pesquisa foi impulsionado também pelas inquietações vivenciadas em minha trajetória educacional e profissional, buscando compreender como a educação impacta na construção dos sujeitos no/com o mundo. Tais inquietações são vivenciadas desde o início de meu percurso formativo, no ano de 2003, período em que busquei através do Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) cursar a graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) em Ilhéus-BA, em convênio com a prefeitura municipal de Porto Seguro.

Na graduação, investiguei quais conceitos permeavam as compreensões das famílias acerca da função social da escola, o que culminou em um trabalho de conclusão intitulado *A Escola de Deus: ranços do dogmatismo católico em uma escola de educação infantil em Porto Seguro – BA*. No estudo, concluído em 2007, os resultados apontaram que a escola integrava as crianças, mas também as excluía, funcionando cada vez mais a partir da lógica do mercado.

² No ano de 2012, através de alguns amigos da graduação, me aproximei do movimento sindical e fui convidada para compor uma das chapas que concorreram à direção do sindicato, à época. Nosso grupo obteve sucesso nesse pleito e passei a atuar como secretária geral da entidade.

³ “A APLB-SINDICATO nasceu em 1952, como Associação dos/as Professores/as Licenciados/as do Brasil/Seção Bahia – APLB/BA. Em 1989, ganhou status de Sindicato, porém, por reivindicação da própria categoria, a sigla APLB foi mantida, pela história de luta já construída no estado e também no território nacional. A entidade está organizada, administrativamente, em Regionais, Delegacias e Núcleos. A Regional Sul possui 26 municípios, sendo que 5 deles são delegacias e 21, núcleos. Dentre as delegacias está a Costa do Descobrimento, instituída em 1999, composta pelos seguintes municípios: Porto Seguro, Santa Cruz Cabralia, Itagimirim, Itabela e Guaratinga. Dentre as cidades anteriormente nomeadas, Porto Seguro foi estabelecida como sede da delegacia. A APLB-Sindicato representa servidores/as do Estado e do Município. Tanto os/as profissionais do quadro docente, como também do Grupo Ocupacional de Apoio, da Educação Infantil ao Ensino Médio. No caso específico de Porto Seguro, responde por trabalhadores/as de 115 escolas, sendo 109 municipais e 6 estaduais.

Com, aproximadamente, 1.200 filiados/as, entre professores/as e servidores/as do Grupo Ocupacional de Apoio, a APLB-Sindicato vem se mostrando como uma das mais combatentes organizações sindicais da região, apesar de ter sofrido forte golpe, quando assassinaram, em setembro de 2009, nossos amigos e companheiros de luta, o professor Álvaro Henrique (Diretor/Presidente da Delegacia Sindical) e Elisney Pereira (membro da Comissão de Gestão). O papel da APLB, Sindicato da Educação de Porto Seguro, é defender os interesses dos/as TRABALHADORES/AS em Educação das Redes Municipal e Estadual (sejam individuais ou coletivos), bem como, em nome dos/as associados/as, negociar questões salariais, profissionais, educacionais, e LUTAR pela garantia de sua VALORIZAÇÃO permanente. Cabe, ainda, BATALHAR por melhores condições de trabalho, de vida e de participação na gestão da EDUCAÇÃO. À entidade, na condição de portadora de responsabilidade social, recai também o compromisso de lutar, juntamente com outros setores da população (MP, Conselho Tutelar, Câmara Legislativa, CME, Movimentos sociais, sindicais, entre outros), pela melhoria do ensino público e gratuito, em todos os níveis (APLB, 2020) ”.

Ao pensar nas questões sociais, me deparando constantemente com as problematizações do cotidiano escolar, me vi estimulada a ingressar em uma especialização semipresencial em educação infantil no ano de 2012, oferecida pela Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). Construí nesse período, um artigo intitulado *A formação inicial e em serviço do/a educador/a infantil*.

Continuo minha trajetória e passo a investir na ampliação de minha qualificação profissional que apontava para cursar o mestrado, etapa de formação que, naquele momento, era muito difícil em nossa região. Tínhamos a opção de tentar fora da cidade e assim o fiz, participando de alguns processos seletivos, sem alcançar sucesso em todas as etapas. Após alguns anos, veiculava a notícia que nossa cidade seria contemplada pela implantação de um *campus* universitário. Com essa nova expectativa, aguardei a implantação do *campus* para tentar a qualificação sem precisar recorrer a outras localidades, pois seria complexo administrar as demandas familiares, profissionais e ainda cursar um mestrado longe de Porto Seguro.

A chegada do Campus Sosígenes Costa da Universidade Federal do Sul da Bahia ocorreu em 2014 e, com ela, vem a esperança de qualificação para professoras/es da região. Em 2017, o tão esperado curso de mestrado foi implantado pela UFSB e, pela experiência de já ter participado de outros processos, não quis me arriscar sem antes conhecer um pouco mais de perto o programa, principalmente por minha proposta ser na educação infantil, que só passou a integrar a educação básica no ano de 1996 através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/9394). Diante disso, cursei um componente curricular como aluna especial, período em que realizei a escrita do pré-projeto. Após esse movimento, aguardei a seleção regular e atualmente sou mestranda do PPGER/UFSB/CSC.

Um sonho que me parecia inalcançável, mas, aqui estou! Gosto de pensar junto com Abramowicz (2015), que na abertura de um seminário expressou: “Nós não abandonamos nossos sonhos, nós acreditamos num mundo diferente, estamos juntos por uma infância diferente, um mundo diferente ou está na infância, ou não está em nenhum outro lugar”.

Impulsionada por esse sonho, tive a oportunidade de passar um semestre (março a julho de 2019), uma rica e inesquecível experiência, em Porto Alegre, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cursando três componentes curriculares⁴ sobre a infância.

⁴ 1) SA: O conceito de culturas infantis nas Pesquisas com Crianças – contribuições dos Estudos Sociais da Infância; 2) SE: Políticas e práticas de avaliação na/da educação infantil – princípios teórico-metodológicos

No retorno à minha cidade, estava encharcada de novidades, queria voltar para a escola e, como “boa pedagoga que sou” (frase expressada por minha orientadora), testar as “novas receitas”. A partir desta frase, algo me afetou. Comecei a perceber naquele momento que eu não precisava de receitas, e que se acredito num mundo diferente, numa infância diferente para a educação, preciso lutar por uma infância sem receitas, livre de rótulos pré-estabelecidos e cientificamente amparados pelo poder dominante.

Sem receitas, sem rótulos, fui construindo no percurso do mestrado esta pesquisa, e talvez tenha sido um desprendimento necessário diante de tantas complexidades que envolvem a educação, sobretudo a educação da primeira infância. Compartilho do pensamento de que agora no Brasil...

Estamos em um momento gravíssimo, onde estivermos temos que resistir! Resistir a quê? À tristeza que o momento nos impõe, à imobilidade que sentimos, à falta de perspectiva, à decepção quando todas as pautas pelas quais lutamos estão sendo destruídas em canetadas... resistir e forjar outros e novos encontros, pois as resistências estão por toda parte e nem sempre sabemos de onde ela virá. (ABRAMOWICZ; TEBET, 2019, p. 16).

Pensar e resistir com a continuidade das leituras acadêmicas, assim fiz, sendo provocada a olhar a infância de outros modos, fora dos contornos pré-convencionados. Desafio diário, constante desconforto que vem remexendo minhas evidências e seguranças e deixando-me em um terreno instável. Pensar outras possibilidades de estar no mundo, resistir aos territórios lineares pode talvez romper com o esperado, desestabilizar o caminho da repetição, das rotinas, dos padrões, pode, sobretudo, provocar novas experiências e impulsionar potências criativas.

Enxergar a criança como potência criativa e a infância como força potente de um mundo que ainda virá é absolutamente necessário, pois é inaceitável continuarmos a viver uma educação racista, heteronormativa e obediente à lógica do capital (ABRAMOWICZ, 2015). Provocar pensamentos acerca dessa busca desenfreada por resultados, que sempre esteve presente nos discursos escolares, assim como problematizar os mecanismos que funcionam como ameaças aos sujeitos – através dos processos de supervisão, controle e avaliação –, podem possibilitar resistência aos discursos dominantes sobre a infância e, a partir de práticas alternativas e múltiplas, encontrar novas experimentações.

de experiências na Emilia Romagna (Itália); 3) SE: Potências para pensar a educação: poder, aprender, infâncias.

Com Foucault (1979), aprendemos que toda *governamentalidade*⁵, está para exercer o poder e o controle sobre as vidas. E refletindo que “a infância pode ser uma forma de opor-se ao poder sobre a vida” (ABRAMOWICZ, 2009, p. 195), pode-se pensar em processos micropolíticos, forjados por pequenos coletivos, que arrisquem escapar das macroestruturas, criando outras possibilidades.

Essas são algumas das razões que me levaram a pesquisar a infância, construídas por uma vida profissional longa e solidificada pelas receitas pedagógicas. Meu desejo hoje, como professora seja talvez me desvencilhar das imagens preconcebidas sobre a infância, que por tanto tempo povoou o meu olhar para, assim, tentar construir coletivamente outros modos de percebê-la. Preciso dizer aqui que, mesmo buscando outras possibilidades de pensar a infância, os estudos realizados durante minha construção como profissional da educação foram muito relevantes, pois foi a partir deles que segui reconstruindo meu próprio trajeto.

Frente a essas problemáticas, trago a questão central que constitui o desafio desta pesquisa: como nós, professoras/es da educação infantil, pensamos a infância e a ela atribuímos significados sociais, políticos, culturais e pedagógicos? Tal questão movimenta meu pensamento e minha escrita.

Para acompanhar o percurso desta investigação, busquei cartografar os saberes que as/os professoras/es têm acerca da infância e identificar quais seus sentidos, acompanhar os movimentos que por momentos buscam se adequar às normatizações pré-estabelecidas, e em outros, resistem e reconstroem outros sentidos. Procuro compreender essa problemática pautada na hipótese que os saberes presentes nas narrativas docentes foram historicamente sendo constituídos nas práticas que põe em jogo as relações de poder e saber, e constroem sentidos hegemônicos sobre as formas pelas quais compreendemos a infância.

⁵ “E com essa palavra quero dizer três coisas: 1. o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. 2. a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes. 3. o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado”. (FOUCAULT, 1979, p. 291-292).

Nesse percurso, aproximo-me de Michel Foucault e de algumas/alguns de suas/seus estudiosas/os. Afirmo que a aproximação com tais pensadoras/es me impulsionou a sair do território das certezas, a repensar minhas práticas. Sair do território das certezas pode ser um desafio, mas concordo com Eliana Pereira (1996, p. 30) ao dizer que, também pode significar “[...] possivelmente o desejo de romper com uma certa “mesmice” que vem habitando a temática que me ocupa [...]”. De acordo com a autora, realizar uma pesquisa a partir dos estudos foucaultianos, utilizando os conceitos-ferramenta, estes podem contribuir, efetivamente, para novos entendimentos acerca do problema de pesquisa. Nas palavras de Pereira,

A questão não é descobrir e mostrar aquilo que se pode considerar por “verdade”. Não se trata de desmascarar o discurso para que surjam verdades reais. Antes a proposta foucaultiana é a de que se persiga o conjunto de regras (as regras de formação) segundo as quais se pode diferenciar o verdadeiro, o falso e o imaginativo num determinado regime discursivo. (PEREIRA, 1996, p. 32)

Dentre as ferramentas de análise, pensar o conceito de *governo*, forjado por Veiga-Neto enquanto tradução do conceito de *governamentalidade*, criado por Foucault, foi relevante para compreender como o conceito de *dispositivo pedagógico* elaborado pelo filósofo René Scherér, opera no *governo* da população infantil. Nesta perspectiva, penso que o *dispositivo pedagógico* da infância se mostra como noção fundamental para o trabalho. Para tanto, constituí um grupo de pesquisa composto por sete docentes que atuam na regência das turmas de educação infantil de diferentes regiões do município de Porto Seguro, processo descrito no segundo capítulo em que desenvolvo o percurso metodológico da pesquisa.

Assim, esta investigação está composta por seis movimentos a partir desta primeira parte, a qual introduz minha trajetória docente. No segundo capítulo – *Pistas Metodológicas* –, apresento as ferramentas conceituais e os elementos metodológicos que utilizei para acompanhar os processos no campo junto ao grupo de professoras. Optei por cartografar os sentidos da noção de infância no campo da educação infantil pública, por meio de uma pesquisa mais livre de regras e formalidades. A intenção metodológica foi acompanhar processos neste estudo coletivo com o propósito de percorrer novos caminhos, sem identificar problemas e sem busca por respostas, a intenção foi

impulsionar conversas e potencializar, na convivência com as professoras, outros sentidos para pensar a infância e outras possibilidades de se estar no mundo.

Dispositivo Pedagógico da Infância: tecendo saberes/fazeres nas narrativas docente – é o tema do terceiro capítulo, que apresenta a construção da concepção de infância desde a Idade Média até os dias atuais. Em colaboração com as narrativas das professoras, articulo a noção de dispositivo pedagógico da infância e busco, ainda, apresentar os movimentos de resistência expressados pelas docentes.

O quarto capítulo – *Institucionalização da Educação Infantil: conceitos, trajetória histórica e legislação* –, contém um estudo que busca apresentar alguns percursos da educação infantil brasileira e mapear o contexto educacional da pesquisa, além de apresentar dados estatísticos do município que orientam para algumas dimensões trabalhadas, além de articular com as narrativas docentes.

Prosseguindo, no quinto capítulo – *Relações Étnico-Raciais: “podemos falar raça ou etnia?”* –, apresento a discussão sobre as questões raciais a partir de debates que surgiram nas conversas com as professoras, bem como aponto dados de pesquisas que indicam a relevância de estudos sobre as questões raciais no contexto da educação infantil.

Assim, chega-se ao sexto capítulo – *Gêneros e Sexualidades: “professora, você é sapatilha?”* –, onde abordo as questões de gênero e sexualidade como uma emergência evidente nas narrativas das professoras, do mesmo modo em que procuro apresentar pensamentos de pesquisadoras/es sobre essa temática no contexto da infância, de forma a provocar debates na educação infantil.

Encerro este trabalho com as Considerações, trazendo algumas reflexões sobre a investigação empreendida aqui, além de pensar sobre outros modos de fazer esta pesquisa e de ultrapassá-la.

Afirmo que não é fácil sair da segurança do saber docente, entretanto, abrir trajetos para o confronto com outros modos de pensar, experimentar outros planos de criação, pode ser um ato político e de resistência, sobretudo no atual cenário da educação brasileira. Como nos mostra Foucault, 1979, p. 241: “[...] para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de “baixo” e se distribua estrategicamente”.

2. PISTAS METODOLÓGICAS

O desejo diz: "Eu não queria ter de entrar nessa ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz". E a instituição responde: "Você não tem porque temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar, que o honra, mas que o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém".
(FOUCAULT, 1996, p. 7)

Inicialmente, ao participar e ser aprovada no processo seletivo do Programa de Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia *Campus* Porto Seguro, meu projeto de pesquisa era investigar como se dava a construção na prática pedagógica, da identidade das crianças negras em uma escola de Educação Infantil em Porto Seguro. Optei por essa investigação por ter conhecido o referido programa como aluna especial no componente curricular *Imperialismo e Descolonização*, ministrado no ano de 2017 pela Prof^a. Dr^a. Idalina Freitas. É importante mencionar que, até esse momento, eu não tinha muita aproximação com as temáticas raciais, tendo participado apenas de um curso de extensão oferecido pela *Faculdade Nossa Senhora de Lourdes* localizada em Porto Seguro, intitulado *Educação para Relações Étnico-Raciais* ofertado pelo Prof. Me. Leonardo Lacerda Campos.

Ao cursar os componentes curriculares obrigatórios e optativos no mestrado, pude ter uma maior aproximação com as temáticas raciais. Contudo, eu sempre tive a convicção que meu objeto de pesquisa para cursar um mestrado acadêmico ou profissional seria relacionado ao campo da educação infantil, pois as problemáticas que atravessam essa etapa da educação básica sempre me inquietaram, e nas tentativas de ingresso no mestrado em processos seletivos anteriores, todos os meus pré-projetos foram construídos com esse

objetivo. Justifico ainda a escolha, por ser a etapa em que atuei por mais tempo na minha carreira docente e como estava há seis anos afastada da docência, devido ao exercício de mandato como diretora da APLB Sindicato, senti um desejo de me reaproximar e ampliar meus conhecimentos relacionados a infância.

Nessa esteira, nos diálogos tecidos com minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Eliana Póvoas, tive a oportunidade de viajar para Porto Alegre e estudar por um semestre como aluna especial na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A oportunidade de ir para o Sul só foi possível pelo apoio da Prof^ª. Eliana que sabia do meu desejo em cursar componentes curriculares específicos que tratassem da infância. E como o Programa PPGER – CSC não oferecia, me dispus a cursá-los pela linha de pesquisa *Estudos sobre Infâncias* da UFRGS no 1º semestre de 2019, participando dos seminários e das demais atividades ofertadas pelo *Programa de Pós-Graduação em Educação* da já citada instituição.

Desse modo, passado o semestre na UFRGS retorno à UFSB e, em parceria com a orientadora, redesenhamos a proposta de pesquisa alterando o objeto de investigação. Após as orientações e algumas contribuições da banca de qualificação, meu problema de pesquisa desenha-se assim: *Como nós, professoras/es da educação infantil, pensamos a infância e a ela atribuímos significados sociais, políticos, culturais e pedagógicos?*

Para tentar dar conta desta problemática, discorro, nesta primeira parte da pesquisa, sobre a forma como organizei a investigação. Conforme epígrafe acima, Foucault contribui para dar visibilidade à perigosidade dos discursos sobre a infância, que não apenas tornaram as minhas inquietações mais fortes, como também colocaram em suspenso minhas certezas. Provavelmente um dos momentos que marcaram esse sentimento tenha se dado no primeiro quadrimestre do mestrado, no componente curricular *Políticas Públicas e Relações Raciais*, quando, aos poucos, fui me dando conta do espaço cristalizado que a escola representa e “por mais estranho que isso possa soar nas circunstâncias atuais, na escola a vida deve se transformar; pois se há um lugar em que ela deveria se tornar mais vasta, profunda, humana, esse lugar tem que ser a escola” (RILKE, 2007, p. 128).

Uma fissura para o desconhecido, “para o que não depende de nosso saber nem de nosso poder, nem de nossa vontade. Para o que só pode se indeterminar como um quem sabe, como um talvez” (LARROSA, 2014, p.75). É neste “talvez” que me inscrevo e busco como uma das tarefas de pesquisa dar visibilidade às táticas e estratégias de poder

presentes no cotidiano escolar da educação infantil, não no sentido de descobrir o que está escondido, mas no sentido de tornar visível o que precisamente é dito/mostrado.

As proposições filosóficas presentes na obra de Foucault me instigam. Afinal, o que pensamos a partir do que vemos quando uma professora da educação infantil discorre sobre a infância? Foucault (2001, p. 44) sugere que se deixe de colocar a questão do poder em termos de bem ou mal, e que se passe a pensá-lo em termos de relações: “Não mais perguntar: o poder é bom ou mal, legítimo ou ilegítimo, questão de direito ou de moral”, mas que se pense nas relações de poder em sua positividade, ou ainda, como produção de saber, sujeitos, subjetividades.

A positividade do poder constitui-se, do ponto de vista do conhecimento, na produção de saberes que geram poderes e de estratégias de poder que geram saberes para assegurar seu exercício, na ação para produzir indivíduos e populações “politicamente dóceis”, “economicamente saudáveis”, “úteis” e “normais” através de uma série de mecanismos, que não apenas negam, mas produzem desejos e corpos.

Nesse sentido, o objetivo desta investigação buscou conhecer/problematizar/tencionar, a partir dos saberes das/os professoras/es que atuam na educação infantil do município de Porto Seguro, as concepções de infância e identificar em suas narrativas os movimentos de aceitação/resistência aos processos de normatizações⁶ escolares. Para realizar esta pesquisa não adotei uma metodologia pronta, que trouxesse a totalidade dos procedimentos. Com efeito, busquei na pesquisa qualitativa orientações que pudessem ir ampliando meu olhar de pesquisadora, por acreditar que,

Pesquisar é uma forma de cuidado quando se entende que a prática da investigação não pode ser determinada só pelo interesse do pesquisador, devendo considerar também o protagonismo do objeto. A investigação é cuidado ou cultivo de um território existencial no qual o pesquisador e o pesquisado se encontram. (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 144)

Admito que como professora há mais de 20 anos, me parecia fácil lidar com as questões que envolvem a educação infantil e a infância, automatizada pelas rotinas e hábitos repetitivos do cotidiano escolar. Entretanto, durante o percurso acadêmico do mestrado, minhas convicções foram se transformando, ganhando contornos e nuances nunca antes

⁶ Compreendo normatizações a partir dos conceitos de norma e normalização cunhado por Foucault, que os entende como o conjunto de procedimentos que lançam mão de toda uma arquitetura e instrumentos para atuar sobre os sujeitos docilizando-os e tornando-os produtivos à maquinaria capitalista (FOUCAUT, 1979).

experimentados. Frente a isso, me parece relevante pensar a educação como espaço de encontros, não hierarquizados, com movimentos heterogêneos que circulem livremente.

A empiricidade foi construída inicialmente, a partir de convite feito a 20 docentes do quadro de professores efetivos da rede municipal pública de educação que atuam na educação infantil das diferentes regiões do município de Porto Seguro. Partiu-se do pressuposto de uma adesão livre e foi priorizado o convite apenas a docentes do quadro efetivo da rede pública municipal. Essa escolha se deu, por eu fazer parte desse quadro há 23 anos e por ouvir constantemente o desejo por outros modos de discussões coletivas nessa etapa da educação básica.

Atendeu-se, portanto, ao objetivo de convidá-las/os a conhecer esta proposta de pesquisa e construir coletivamente outras formas de pensar a infância. Desse modo, criei um espaço de discussão intitulado *Encontros: infâncias, poder e resistência – cruzando saberes/fazeres nas narrativas construídas com as professoras da educação infantil de Porto Seguro – BA*. Realizei 8 encontros com duração de 5 horas cada, totalizando 40 horas, ocorridos aos sábados não letivos⁷ durante os meses de setembro a dezembro de 2019. Recebi-as na sala de reuniões da APLB Sindicato, e ao final dos encontros as professoras foram certificadas pela universidade.

A opção em criar esse espaço de discussão para pensar as concepções de infância e temas emergentes relacionados à educação infantil, deu-se principalmente pelo meu envolvimento com a infância e pela intenção de escutar minhas colegas a respeito dessas temáticas. O objetivo era compreender não apenas a opinião de uma ou outra professora acerca dos efeitos produzidos pelos discursos constituídos e direcionados à população infantil, mas compreender como, no coletivo, de alguma maneira, os efeitos desses discursos são experienciados e repercutem nas narrativas das professoras na educação infantil.

Para realizar esta pesquisa, não parto de conceitos fixos e estáveis, tampouco de resultados garantidos em relação ao material que analiso, mas de como as concepções da infância nas narrativas docentes são percebidas em sua singularidade histórica. Como sugere Fischer (2007, p. 45-46), ao considerar o objeto de investigação dessa forma, “nos defrontamos não mais com as coisas em si, mas com produtos do discurso, um discurso que transforma, pois que está vivo em multiplicadas lutas, em inúmeros jogos de poder”.

⁷ Período oficial de aulas em cada ano definidos pelo calendário escolar das instituições.

De acordo com Meyer e Paraíso (2014, p. 17), “[...] a metodologia deve ser construída no processo de investigação e de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas [...]”. O que dizem as professoras? Como pensam a infância? Diante dessas questões, busquei no campo empírico acompanhar os processos com as/os professoras/es através de encontros para conversas acerca dos saberes sobre a infância, “não optei por rotas seguras e demarcáveis, não optei por antecipar a viagem e, por algum tempo, pensei somente em seguir as pistas que surgiam em campo, sem saber a quais lugares me levariam” (ALMEIDA, 2019, p. 33-34).

Acredito que a criação de espaços de conversa coletiva pode ser capaz de colocar em relação não apenas os sujeitos e coletivos enquanto formas individuais e sociais, mas também uma relação de forças que podem movimentar novos pensamentos.

[...]. Afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto. Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações. Movimentamo-nos para impedir a “paralisia” das informações que produzimos e que precisamos descrever-analisar. Movimentamo-nos, em síntese, para multiplicar sentidos, formas, lutas. (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 18-19).

Assim, os encontros foram realizados ao longo de um quadrimestre⁸, para acompanhar processos em construção coletiva entre docentes e pesquisadora, numa dinâmica em que conhecer e fazer se apresentam como ações simultâneas e inseparáveis. “É nesse contexto que surge a proposta do método de cartografia, que tem como desafio desenvolver práticas de acompanhamento de processos inventivos e de produção de subjetividades” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 56). Ainda, cartografia pode ser entendida como:

Um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção. De saída, a ideia de desenvolver o método cartográfico para utilização em pesquisas de campo no estudo da subjetividade se afasta do objetivo de definir um conjunto de regras abstratas para serem aplicadas. (KASTRUP, 2015, p. 32)

⁸ Regime letivo da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

Segundo a autora, o sentido da cartografia implica em processos de produção, acompanhamento de percursos e conexão de redes. Penso que nessa perspectiva metodológica, pude acompanhar as narrativas das professoras por meio de uma composição e conjunção de forças, construindo o conhecimento *com* e não sobre o campo pesquisado. “Não se trata, portanto, de uma pesquisa sobre algo, mas uma pesquisa com alguém ou algo. Cartografar é sempre compor com o território existencial, engajando-se nele” ((PASSOS; KASTRUP e ESCÓSSIA, 2015, p. 135).

Quando já não nos contentamos com a mera representação do objeto, quando apostamos que todo conhecimento é uma transformação da realidade, o processo de pesquisar ganha uma complexidade, que nos obriga a forçar os limites de nossos procedimentos metodológicos. O método assim, reverte seu sentido, dando primado ao caminho que vai sendo traçado sem determinações ou prescrições de antemão dadas. Restam sempre pistas metodológicas e a direção ético-política que avalia os efeitos da experiência (do conhecer, do pesquisar, do clinicar, etc.) para daí extrair os desvios necessários ao processo de criação. (PASSOS; BARROS, 2015, p. 31)

Como fazer uma pesquisa em educação sem um modelo de pesquisa quando muitos de nós buscamos o melhor método ou o mais seguro? Diante desse questionamento, me parece apropriado seguir a sugestão de Michel Foucault (1994, p. 15), quando diz que em uma pesquisa podemos “pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê [...] explorar o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento, através de um exercício de um saber que lhe é estranho”.

Como pesquisadora imersa no plano das intensidades, lançada ao aprendizado dos afetos, me abro ao movimento de um território e, no contato, descubro variáveis de um processo de produção. Assim, detecto no trabalho de campo, no estudo e na escrita, variáveis em conexão, vidas que emergem e criam uma prática coletiva. Dessa maneira, me aproximei do campo numa dinâmica de caminhar nesses encontros/conversas, explorar olhares, escutas, saberes e narrativas, permeadas pela sensibilidade.

Como coloca Suely Rolnik (2007), o cartógrafo se define por um tipo de sensibilidade: “Entender para o cartógrafo, não tem nada a ver com explicar e muito menos com revelar. Para ele não há nada em cima – céus da transcendência -, nem embaixo – brumas de essência. O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão” (p. 66). (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 61)

Em busca dessas expressões, como pesquisadora precisei subverter a ordem, me colocar no lugar de aprendiz e deixar suspenso informações, saberes e expectativas. E nesse percurso, fui sendo levada pelas amarras de minha constituição docente, marcada por processos escolares normatizadores. Confesso a dificuldade que senti em estar no campo, formatada pelos processos institucionais, tive uma preocupação extrema com a organização dos encontros.

[...] se falamos de encontro estamos falando na mistura fortuita de corpos, no qual não dá para dizer que os corpos saibam de antemão o que irá decorrer desse encontro como também não dá para saber como os envolvidos nesse encontro irão solucionar este problema, pois o processo se dará a partir das singularidades envolvidas. (BARROS, 2019, p. 189)

Frente a isso, tentei me posicionar sempre ao lado, num trabalho coletivo, não pretendia falar *sobre*, mas, sim, falar *com* o coletivo de docentes. A pesquisa objetivou ainda a construção de um produto educacional (*site*), construído em co-autoria com as professoras para materialização das temáticas que foram discutidas, na intenção de contribuir para fortalecer a agência das/os professoras/es ao ensaiar alternativas para pensar a infância e a educação infantil.

Desse modo, convidei 20 professoras de diferentes regiões do município de Porto Seguro. Deste universo, 10 se inscreveram para participar e 7, efetivamente, foram presentes. No quadro abaixo, apresento as professoras com as quais conversei e que são informantes da dissertação que defendo.

Quadro 1 – Apresentação dos sujeitos de pesquisa⁹

Nome fictício das professoras	Idade	Gênero	Raça/cor	Orientação Sexual	Formação	Tempo de atuação na rede pública municipal de ensino	Localização Bairro/Distrito
Professora Azaleia	48	Feminino	Negra	Não declarada	Pedagogia	11 anos	Frei Calixto
Professora Calandiva	30	Feminino	Parda	Heterossexual	Pedagogia	11 anos	Parque Ecológico

⁹ Os nomes dos sujeitos da pesquisa são fictícios, estando de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido emitido pelo Comitê de Ética em pesquisa com Seres Humanos da UFSB. Disponível no anexo I desta dissertação.

Professora Lis	50	Feminino	Negra	Heterossexual	Pedagogia	25 anos	Trancoso
Professora Margarida	39	Feminino	Parda	Heterossexual	Pedagogia	18 anos	Centro
Professora Rosa	41	Feminino	Negra	Heterossexual	Pedagogia	13 anos	Centro
Professora Orquídea	54	Feminino	Parda	Heterossexual	Filosofia	15 anos	Arraial D'ajuda
Professora Violeta	36	Feminino	Não declarada	Lésbica	Pedagogia	17 anos	Trancoso

Fonte: Arquivo e sistematização da pesquisadora (2020).

Com as orientações iniciais para a produção de dados da pesquisa, os encontros foram organizados e realizados na sala de reuniões da APLB Sindicato, conforme cronograma¹⁰. A seguir, apresento uma síntese dos encontros¹¹, pontuando os temas sugeridos por mim e pelas professoras-parceiras¹² e nas próximas seções apresento as narrativas¹³ das professoras em relação às temáticas categorizadas. Para iniciar a síntese, a narrativa da Prof^a. Orquídea me parece apropriada quando diz:

Esses encontros são tão bons, que nem vemos a hora passar. Se fosse para ficarmos aqui até às 17h00, com certeza todas ficaríamos. Acho bem melhor trabalhar com grupos pequenos. (Prof^a. Orquídea, 4º Encontro, Registro de Campo, 26/10/2019)

Como manter, em uma pesquisa científica, o frescor da experiência que lemos na narrativa da professora? A sua força expressiva encontra-se no processo educativo, um processo que ampliou o meu modo de olhar, de ouvir, de perceber o grupo pesquisado. A pesquisa qualitativa é sinalizada como um meio apropriado para entender percepções, necessidades e comportamentos a partir não apenas do ponto de vista do pesquisador, mas dos sujeitos da investigação, porque as subjetividades de ambos não são refutadas no processo – a vida humana é vista como uma atividade interativa e interpretativa que vai

¹⁰ Cronograma disponível no anexo II desta dissertação.

¹¹ A descrição detalhada dos encontros encontra-se disponível no anexo III desta dissertação.

¹² Nomeio-as de professoras-parceiras pela proposta metodológica de inspiração cartográfica de estar permeada pela sensibilidade, num percurso colaborativo de ambas as partes, onde pesquisadora e pesquisadas caminham juntas.

¹³ As narrativas não foram gravadas, mas descritas no caderno de registros de campo após cada encontro realizado. Há, ainda, as mensagens produzidas pelo e-mail do grupo e pelo WhatsApp.

sendo tecida no contato com as pessoas. Elas nos permitem trazer para a discussão o que as pessoas pensam e como reagem em diferentes situações a que são expostas.

O objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças a qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente. Para isso, é preciso num certo nível se deixar levar por esse campo coletivo de forças. Não se trata de mera falta de controle de variáveis. A ausência do controle purificador não significa uma atitude de relaxamento, de ‘deixar rolar’. A atenção mobilizada pelo cartógrafo no trabalho de campo pode ser uma via para o entendimento dessa atitude cognitiva até certo ponto paradoxal, onde há uma concentração sem focalização. O desafio é evitar que predomine a busca de informação para que então o cartógrafo possa abrir-se ao encontro. Nesse sentido, usando as palavras de Suely Rolnik, do cartógrafo se espera que ele mergulhe nas intensidades do presente para dar ‘língua para afetos que pedem passagem (Rolnik, 2007, p. 23)’. Essa atitude que nem sempre é fácil no início, só pode ser produzida através da prática continuada do método da cartografia e não pode ser aprendida nos livros. (KASTRUP, 2015, p. 57-58)

Esse posicionamento metodológico para realizar pesquisas defende o entendimento do ser humano como intérprete do mundo em que vive, acolhendo as inquietações do pesquisador e dos sujeitos de pesquisa. Nesse sentido, para acolher nossas inquietações, foram marcados 8 momentos de interação com as professoras-parceiras, onde abordamos questões relacionadas à infância e à educação infantil, e problematizamos temas emergentes que foram sugeridos por mim e pelas participantes.

Os encontros foram iniciados no mês de setembro de 2019, com encerramento no mês de dezembro do mesmo ano. O 1º Encontro foi realizado no dia 28 de setembro de 2019 e teve como proposta apresentar a pesquisa e convidar as professoras a fazerem parte dela, para pensar a infância na educação infantil. Além disso, combinamos, coletivamente, que no decorrer dos encontros elas poderiam sugerir temáticas que gostariam de abordar em nossas conversas.

Nesse dia, compartilhamos experiências docentes e acadêmicas, conversamos sobre os documentos que orientam para o trabalho na educação infantil brasileira e houve a exposição/discussão de vídeos: *A criança no Brasil colônia*¹⁴ e *O Tempo das Crianças: a criança do passado*, com o recorte para o período Brasil Colônia. Após a exibição dos vídeos, os diálogos no grupo voltaram-se para a infância brasileira no passado, pontuando

¹⁴ Todos os vídeos apresentados nos Encontros estão citados nas Referências, pelos títulos.

as questões de classe, raça, gênero e a diferença na educação das crianças negras escravizadas e imigrantes pobres em relação às crianças brancas da elite portuguesa. Com a discussão, o texto *O direito das crianças à educação infantil* de Anete Abramowicz, inicialmente sugerido para aquela manhã, não foi lido em grupo, pois as conversas foram acontecendo e já caminhávamos para a finalização do encontro. Assim, optamos coletivamente para realizar a leitura em casa e discuti-la no primeiro momento do encontro seguinte.

O 2º Encontro, realizado no dia 5 de outubro de 2019, tinha como objetivo primeiro discutir o texto *O direito das crianças a educação infantil* sugerido no encontro anterior, no entanto, as professoras expressaram que devido às demandas profissionais e particulares não houve possibilidade de leitura. As singularidades do processo vão sendo apresentadas no percurso e fomos, coletivamente, nos adaptando para continuar nossos encontros. De toda maneira, os textos sugeridos foram aos poucos sendo enviados por e-mail, para leituras posteriores. Assim, dando continuidade as discussões, o encontro tratou das questões de gênero e sexualidade, foi disponibilizado o texto *Infâncias, gênero e sexualidade: articulações possíveis*, de autoria das professoras Bianca Salazar Guizzo, Dinah Quesada Beck e Jane Felipe, além da leitura do livro infantil *Ceci tem pipi?*, de Thierry Lenain, e a exibição/discussão dos vídeos: *Desigualdade de Gênero no Olhar das Crianças* e *Tempo das Crianças: a criança do presente*.

Diante dessas questões, as professoras foram apresentando os limites em tratar as questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar, sobretudo pelo posicionamento de algumas famílias e também da gestão. Nesse dia, as professoras trouxeram sugestões de outros temas para serem discutidos nos encontros seguintes, sendo eles: autoestima na infância, planejamento na educação infantil e concepções de criança e infância.

Para o 3º Encontro, realizado no dia 19 de outubro de 2019, a temática discutida foi autoestima na infância, sugerida por uma das professoras-parceiras, assistimos ao vídeo *Infância*. Conversamos muito e por mais que tenha me esforçado para trazer textos e materiais para dinamizar a discussão, o momento para mim foi de muitas dúvidas e inquietações, pois, ao mesmo tempo, percebemos no vídeo assistido como os discursos médicos buscam normalizar os sujeitos na sociedade. Foi exibido/discutido ainda o vídeo *Tempo das Crianças: a criança do futuro* e disponibilizado o texto *Infâncias em Educação Infantil*, de Anete Abramowicz. É importante dizer que durante esse encontro,

voltava-se, com frequência, às questões discutidas no encontro anterior, indicando a emergência que existe em pensar as temáticas de gênero e sexualidade na educação infantil.

No 4º Encontro, realizado no dia 26 de outubro de 2019, conversamos sobre planejamento na educação infantil – temática sugerida por algumas professoras-parceiras, e concluímos que há múltiplas possibilidades de se pensar as práticas educativas com as crianças. Assistimos, ainda, ao vídeo *A BNCC para Educação Infantil* e, em seguida, as professoras expressaram muitas propostas potentes que realizam no cotidiano das escolas. Na sequência, houve a exibição do vídeo *Ninguém Nasce Racista*, que provocou uma comoção unânime do grupo e impulsionou muitas discussões com a pergunta da Prof^a. Lis: “Podemos falar raça ou etnia? Sempre tenho essa dúvida”. A partir desse momento, continuamos a pensar sobre as complexidades que envolvem as questões raciais e a relevância em provocar esses debates na educação infantil.

O 5º Encontro, realizado no dia 9 de novembro de 2019, discutiu as concepções de criança e infância, sugeridas por uma das professoras-parceiras, e foram disponibilizados/lidos os seguintes textos: *Infâncias e Crianças na Contemporaneidade*, dos professores Rodrigo Saballa e Maria Simone Vione, e fragmentos do texto de Jorge Larrosa *O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro*, além das exposições/discussões dos vídeos *Território do Brincar - Diálogos com escolas*, e *Conversas Metodológicas*, com Anete Abramowicz. No decorrer das leituras e dos vídeos, íamos interagindo e expressando nossas experiências escolares. Foram discussões calorosas, e nesse dia contamos também com a presença da coordenadora convidada pela Prof^a. Orquídea. Ao final, concluímos que as concepções de infância são múltiplas e plurais, mas as crianças ainda assim são seres selvagens (LARROSA, 2016) de que nada sabemos, sempre escapam da arrogância do nosso saber e da vontade de nosso poder.

No 6º Encontro, realizado no dia 23 de novembro de 2019, optamos por continuar a leitura/discussão dos fragmentos do texto de Jorge Larrosa *O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro* e a exibição/discussão dos vídeos, *Entre Faces: infância, devir-criança e educação* e *Brincantes*. Nesse dia, continuamos com a leitura dos fragmentos do texto de Larrosa que trabalha com a noção de alteridade no nascimento e a possibilidade de um novo começo, de uma novidade, uma descontinuidade fazendo uma analogia com o nascimento de Jesus e o infanticídio

provocado por Herodes, pelo medo do novo. Em seguida, assistimos aos vídeos já citados e pensamos nas possibilidades de inversão do olhar ao considerar o modo como as crianças brincam, captam imagens, os audiovisuais através de fotos e filmagens, mostrando um novo e diferente olhar que ultrapassa as percepções adultocêntricas.

Para o 7º Encontro, realizado no dia 7 de dezembro de 2019, foi disponibilizado, lido e discutido o texto de Silvio Gallo *René Shérer e a filosofia da educação: primeiras aproximações*. Me disponibilizei a fazer a leitura direta, pois decidimos que seria melhor e ao final discutiríamos as principais ideias abordadas pelo autor. O texto se distancia da concepção de infância como etapa desenvolvimentista, pensa-a como invenção do adulto, estando capturada no tecido social por um dispositivo pedagógico e pela pedagogização integral. Silvio Gallo (2018) apresenta, ainda, o pensamento de René Shérer sobre a possibilidade de pensar em uma infância maior¹⁵, por ela e em si mesma, e sugere um caminhar junto com as crianças, aprendendo com elas num movimento de devir-criança¹⁶. A partir dessa leitura, conversamos sobre as possibilidades e implicações em relação ao dia a dia da escola, que está regulamentada por processos normatizadores, provocando debates e inquietações no grupo. O encontro contou ainda, com a participação de Eliana Póvoas (orientadora da pesquisa).

O 8º Encontro, o último, no dia 14 de dezembro de 2019, foi realizado na Barraca Manito Praia na Orla Norte em Porto Seguro. Esta opção foi uma sugestão minha e aceita por todo o grupo. Nesse dia, em que apenas uma das professoras não pôde estar presente, houve muitos diálogos sobre escola, família, inquietações, sentimentos, entre outros. Estávamos num sábado à beira-mar, apreciando a natureza exuberante de nossa cidade e mesmo em meio as burocracias e ao cansaço do encerramento do ano letivo, o encontro foi produtivo, de uma riqueza e alegria imensa, e o tempo de convivência foi estreitando nossas interações e afetos. Combinamos que cada professora faria uma escrita livre registrando as sensações acerca desse tempo que estivemos juntas. Após o registro,

¹⁵ GALLO. S. René Schérer e a Filosofia da Educação: primeiras aproximações. Revista Educação e Filosofia, v. 32 n. 65, mai./ago. 2018.

¹⁶ Os devires são processos, tempos de entendimento que envolvem dois sujeitos, um sujeito e um objeto, ou, ainda, dois objetos. Devir entendido como movimento, processualidade, trajeto, forças intensivas (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009).

seguimos a sugestão dada no encontro anterior por uma das professoras-parceiras e realizamos uma brincadeira chamada “amiga da onça”¹⁷ com troca de lembranças.

2.1 Ferramentas conceituais

Apresento aqui os conceitos-ferramenta desta pesquisa, anunciados anteriormente. O primeiro deles é o conceito de *governo* – termo que Veiga-Neto (2002) sugere para a tradução de *governamentalidade*, e cunhado por Michel Foucault para se referir às práticas de governo. Veiga-Neto contribuiu para evitar uma confusão com a palavra “Governo” que, no sentido clássico, se refere à “instituição do Estado que centraliza ou toma, para si, a causa da ação de governar” (VEIGA-NETO, 2002, p. 15).

Michel Foucault, que em seus estudos se ocupou em pensar o poder, saindo do entendimento estrito da ideia de dominação, nos mostrou que onde houver relações de forças, ali se encontrará o poder. Poder que nunca existirá sem resistência, estando sempre em movimento e com possibilidade de mudanças em diferentes espaços e tempos. Trata-se de um conceito do poder como produtividade, como positividade.

Nesse sentido, o poder pode ser entendido como uma ação sobre um (uma ação sempre constituída por saberes) campo de ações possíveis, e o *governo* manifesta-se quase que como um resultado desta ação, na medida em que alguém coloca em funcionamento o poder sobre o outro – esse alguém pode governar esse outro. Pode-se dizer então, que de certa forma, o *governo* é a manifestação “material”, “visível” do poder. Foucault afirma que *governo* para ele quer dizer três coisas¹⁸, sendo a primeira delas:

Ele é um conjunto de ações possíveis. Ele trabalha sobre um campo de possibilidades, aonde vem inscrever-se o comportamento dos sujeitos que atuam: incita, induz, desvia, facilita ou dificulta, entende ou limita, torna mais ou menos provável, no limite, obriga ou impede absolutamente. Mas ele é sempre uma maneira de atuar sobre um ou vários atuantes, e isso na medida em que atuam ou são suscetíveis de atuar. Uma ação sobre ações. (FOUCAULT, 1995, p. 243)

¹⁷ Brincadeira com troca de presentes que as pessoas participantes são sorteadas na hora do encontro e podem trocar o presente pelo de outro participante.

¹⁸ Descritas no rodapé do texto de Apresentação desta dissertação, à p. 11.

Desse modo, governar pode ser entendido como uma ação de regular condutas. Entretanto, a regulação de condutas não ocorre de maneira unilateral, quer dizer, no momento que regulamos a conduta do outro, estamos também nos regulando. Foucault trabalha com as noções de governo, na aula de 8 de fevereiro de 1978, no curso “Segurança, Território e População”. Nessa aula, o filósofo comenta que a palavra “governar” abrange um vastíssimo campo semântico, pois pode referir-se ao controle exercido sobre si e sobre os outros, sobre seu corpo, sobre sua alma e sua maneira de agir a um processo de troca, que passa de um indivíduo a outro. Porém, alerta que:

Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades. Quando se fala da cidade que se governa, que se governa com base nos tecidos, quer dizer que as pessoas tiram sua subsistência, seu alimento, seus recursos, sua riqueza, dos tecidos. Não é, portanto, a cidade como estrutura política, mas as pessoas, indivíduos ou coletividade. Os homens é que são governados. (FOUCAULT, 2008, p. 164)

Se as pessoas são governadas, começar a compreender um pouco desse conceito, é importante uma vez que se pode pensar que no tempo presente a docência é constituída no interior de uma série de discursos que a definem e a normatizam. Pode-se dizer que, “o que temos nas várias abordagens pedagógicas e nas ações que lhe servem de corolário é uma subalternização das relações em nome de um contrato social em que o indivíduo é educado para um lugar definido na sociedade [...]” (ABRAMOWICZ; LEVICOVTZ; RODRIGUES, 2009, p. 190).

Sabemos que a pedagogia tem como função internalizar saberes e “modos de ação”, não quaisquer, mas determinados, que de certa forma foram e “são pactuados” entre forças desiguais, que se hegemonizam, subjugam e subjetivam outras a partir de estratégias de saber e poder. (ABRAMOWICZ; LEVICOVTZ; RODRIGUES, 2009, p. 190).

Tais estratégias de saber e poder parecem estar imbricadas nas práticas educativas das escolas de educação infantil, colocando adultos e crianças em um padrão de condutas e modelos a serem seguidos. Desse modo, pode-se pensar que “a infância é manejada sob o efeito de uma pedagogia raciocinada, pois deve ser previsível, calculada, visando a eficiência qualificada sob as demandas repetíveis do estado, ou seja, conforme a sua burocracia” (CARVALHO; GALLO, 2017, p. 632).

Assim, parece haver nos processos educativos modernos e contemporâneos, uma racionalidade pedagógica funcionando através da maquinaria do poder, permeada pela

materialização dos processos pedagógicos, instituições e relações, que vão definindo as verdades nos discursos pedagógicos em relação ao que pode ser dito e pensado, quem pode falar e quando isso deve ocorrer. Desse modo, o exercício do poder supõe práticas pedagógicas que produzem a realidade, onde as professoras e crianças podem ser governadas, do mesmo modo em que ocorrem as práticas de resistência a essa dimensão discursiva estabelecida pelo dispositivo.

Foucault (2014, p. 45) define dispositivo como:

O que eu tento descobrir sob esse nome é, primeiramente, um conjunto decididamente heterogêneo, que comporta discursos, instituições, arranjos arquitetônicos, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, em resumo: do dito, tanto quanto do não dito, eis os elementos do dispositivo. O dispositivo propriamente é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. Em segundo lugar, o que gostaria de descobrir no dispositivo é exatamente a natureza do laço que pode existir entre esses elementos heterogêneos [...]. Em terceiro lugar, por dispositivo entendo uma espécie – digamos – de formação, que, em um dado momento histórico, teve por função maior responder a uma urgência. O dispositivo tem, pois, uma função estratégica dominante.

A noção de dispositivo pedagógico trabalhada por René Shérer (2007) se beneficia dos estudos foucaultianos para afirmar que há um conjunto heterogêneo organizado na forma de uma rede, que incluiu discursos, pensamentos, instituições, arquiteturas, leis e ações de administração, proposições filosóficas e verdades científicas, máximas morais e religiosas. A esse conjunto heterogêneo nomeado de dispositivo pedagógico, o filósofo diz ser, “a colocação em funcionamento de um observatório, o estabelecimento de um terreno artificial de observação dos fatos e dos gestos da criança na sua integralidade” (SHÉRER; LAGASNERIE, 2007, p. 149-150). Essa pedagogização decorrente do dispositivo pedagógico é integral, segundo o filósofo, e atravessa todo tecido social, ou seja, o sistema de infantilização das crianças opera nas mais diversas instituições.

Com efeito, de nada adianta atacar a escola, o que precisa ser atacado segundo o filósofo, é o sistema em seu conjunto. Assim, pode-se pensar que o dispositivo pedagógico infantiliza, decompõe a criança, na viva demonstração de um conceito inventado pelos adultos. Considero pertinente reforçar que penso a infância pelo viés da perspectiva foucaultiana, que fundamenta teoricamente esta pesquisa. Ou seja, não se trata de posicionar-me a favor ou contra as narrativas das docentes, encontradas nesta pesquisa, nem de procurar verdades absolutas a respeito dos materiais trabalhados, mas

de problematizar como as concepções de infância vão sendo construídas nas relações de poder e saber e como estas constituem as docências.

Utilizo o termo “perspectiva” para designar o pensamento de Michel Foucault, pois, como comenta Veiga-Neto (2007), é mais prudente e correto entender o pensamento desse filósofo dessa forma. Além disso, o autor aponta que,

Se quisermos adotar uma perspectiva foucaultiana, não devemos partir de conceitos, nem devemos nos preocupar em chegar a conceitos estáveis e seguros em nossas pesquisas, já que acreditar que eles tenham tais propriedades é acreditar que a própria linguagem pode ser estável e segura – uma suposição que não faz o mínimo sentido nessa perspectiva. Muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras. (VEIGA-NETO, 2007, p. 19)

Ao pensar as concepções de infância contemporânea no contexto da educação infantil, pode ser relevante no atual momento podermos refletir: que educação vamos construir? Que experiências serão possíveis? E, sobretudo, sobre quais movimentos nos posicionaremos nesse emaranhado de movimentos que constroem a infância? Mas, essas problematizações, podem ser experimentadas nessa composição de forças que apresentarei nos capítulos posteriores. Afinal, “perceber diferente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (FOUCAULT, 1998, p. 13).

3. DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DA INFÂNCIA: TECENDO SABERES/ FAZERES COM/NAS NARRATIVAS DOCENTES

As crianças não podem fazer esse enfrentamento [...] estão à mercê dos adultos e das forças que as querem alfabetizá-las rapidamente, as forças que as querem iniciá-las precocemente à lógica do capital, da linguagem hegemônica, do poder, das hierarquias de cor e raça, da heteronormatividade. Talvez o que as crianças tenham de mais potente seja a infância. (ABRAMOWICZ, 2019, p. 23-24).

As temáticas são complexas e os caminhos são múltiplos, não há uma única e correta forma de conhecimento, mas sim muitos saberes. Desse modo, compreendo que um dos papéis da pesquisa é buscar identificar os sentidos que constituem as verdades sobre um determinado objeto. Nesta proposta, o que faço é um convite ao pensamento, à experimentação, que não pretende ser conclusiva, apenas apresenta algumas possibilidades de pensar a educação e a infância e, desta forma, contribuir para que a educação infantil deixe viva a infância que nela emerge, se constrói, se modifica, se reconstrói.

Apoiada pelos estudos pós-críticos em educação, considero criança e infância como “categorias históricas, inventivas e contingentes por meio de suas multiplicidades: raça, classe social, gênero, sexualidade e etnia” (ABRAMOWICZ; TEBET, 2019, p. 7-8), penso-a como experiência positiva orientada pelo pensamento da diferença, em especial nos referenciais foucaultianos, para os quais as diferenças infletem nossa subjetividade permitindo múltiplas possibilidades de existências e resistências.

Frente a isso, com a proliferação de diferentes campos de saberes, acompanhei os pensamentos de Foucault, com quem venho buscando nos espaços de interconexões identificar a educação como *lócus* potente de produção de sentidos e subjetividades. Tomo esse pressuposto como ponto de partida, e me apoio em reflexões provenientes de leituras – que venho desenvolvendo desde minha atuação docente até meu percurso como mestranda –, que possuem como eixo central, refletir sobre as infâncias e as crianças na educação infantil.

Quanto à concepção de infância, me aproximo do filósofo contemporâneo René Schérer (2009, p. 96), que a compreende como “o conjunto dos enunciados e das regras

prescritivas que definiram um lugar muito estrito, no espaço social, para as crianças e, principalmente, distribuíram, de maneira imperativa, os papéis e os poderes dos adultos sobre elas”. Esse pensador afirma a infância como uma invenção moderna criada pelo adulto para o *governo* dos infantis.

Trabalhar as resistências e produzir diferenças de toda ordem, pode ser um caminho possível para combater o colonialismo e o racismo que habitam as estruturas sociais e as subjetividades. Penso que a criança se refaz de forma singular em suas diferenças, e em busca para compreender as possibilidades dessas singularidades me movi nesta investigação. Neste capítulo, opero com a noção de *dispositivo pedagógico* e apresento alguns aspectos acerca da construção da imagem da infância desde a Idade Média até os dias atuais, cruzando com os saberes nas narrativas das professoras-parceiras da pesquisa.

A produção histórica sobre crianças e infâncias nas sociedades traz aspectos importantes para as discussões no campo da educação brasileira, especialmente na educação infantil. Vale destacar, que a compreensão sobre essa etapa da educação básica e suas especificidades trilharam um longo caminho seguidos de avanços e retrocessos no que diz respeito ao atendimento à infância e às crianças, sobretudo, pelas multiplicidades de fenômenos sócio-históricos contemporâneos.

Ao pensar e problematizar a infância de outros modos, a intenção é apresentá-la como categoria histórica, portanto, engendrada no contexto social contemporâneo e tencioná-la a partir do tempo presente. Foucault não se dedicou aos estudos da infância, no entanto, suas ferramentas conceituais podem ajudar a olhar modos diferentes de pensar as formas da administração infantil. Baseada em seus textos, pude pensar no conjunto de mecanismos que colocam em funcionamento a máquina que governa a infância em nossa sociedade, uma máquina que faz viver e deixa morrer. “A máquina que conduz a criança, que conduz a conduta dos que conduzem a infância, segundo normas e arranjos políticos institucionais. Essa máquina que governa” (RESENDE, 2015, p. 37).

Embora o atendimento da infância nas últimas décadas tenha sido significativamente ampliado, esse movimento se deu impulsionado pela luta das mulheres após a revolução industrial, pelas legislações e políticas públicas. Entretanto, é necessário explicar que a concepção de criança como sujeito foi sendo constituída durante uma longa trajetória histórica, e da mesma maneira, a concepção de infância. Como a conhecemos atualmente, a

infância, carregada de sentidos, começa a desabrochar nesse momento. Antes desse período, não havia uma categoria para representação da criança. Diz Corazza (2002, p. 81):

[...] As crianças são as grandes ausentes da história simplesmente porque, no chamado “passado” - da Antiguidade à Idade Média -, não existia esse objeto discursivo a que hoje chamamos “infância”, nem essa figura social e cultural chamada “criança”, já que o dispositivo de infantilidade não operava para, especificamente, criar “o infantil”, embora já maquinasse como máquina, que vinha operativamente funcionando [...].

A infância tem sido constituída em um campo de estudos que surge em várias áreas do saber, com distintos enfoques, métodos e perspectivas, os quais determinaram diferentes imagens histórico-sociais sobre as crianças. Philippe Ariès, em seus estudos, realizou uma iconografia desde o período medieval à modernidade, trazendo à mostra como foi constituído o sentimento de infância na Europa Ocidental, especialmente na França, afirmando-a como produto da modernidade decorrente das transformações ocorridas na estrutura social.

As crianças pequenas não tinham função social antes do trabalho, no período medieval. A taxa de mortalidade infantil era elevada e não havia preocupação quanto a essa situação. Importa ressaltar que as crianças pobres cresciam e eram inseridas no mundo do trabalho, sem nenhuma distinção entre os adultos. As crianças que pertenciam à nobreza, tinham seus educadores e eram vistas como “miniadultos”, devendo ser educadas para o período de transição para a vida adulta. Nesse período, as fases da vida humana eram intituladas de *Idades da Vida*, sendo divididas em sete, segundo Ariès (1986, p. 36):

A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes [...]

De acordo com esse historiador, observo que as classificações através das *Idades da Vida*, desde a Idade Média, já carregavam marcas de inferiorização da linguagem verbal das crianças, visto que os *enfants* não eram considerados como sujeitos falantes. Não eram destinados às crianças nenhum cuidado específico e, devido às constantes mortes, muitas não chegavam a passar da primeira idade. Contudo, se sobrevivessem, conviveriam com os adultos sem qualquer distinção nos modos de ser. O autor ainda aponta que,

Ninguém pensava em conservar um retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou que tivesse morrido pequena. No primeiro caso, a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança; no segundo, o da criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança: havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática. (ARIÈS, 1986, p. 56)

No século XVI, inicia-se um processo de lentas transformações, os adultos, especialmente as mulheres, destinam certo zelo às crianças como fonte de distração, nomeada por Ariès (1986, p. 159) de “crianças bibelot”, anunciando um sentimento de “paparicação” pela infância. A vida em família nesse período era coletiva e pública e as funções educativas eram responsabilidade do grupo. Com o tempo e sob a influência do pensamento dos moralistas e da Igreja, as crianças passaram a ser consideradas como criaturas de Deus, dotadas de pureza, inocência e bondade, assim, necessitariam ser corrigidas e vigiadas.

Nesse período, a criança foi nascendo socialmente, considerada como um ser dependente, frágil, ignorante e vazio, que precisava ser treinado, para ser um bom cidadão, cabendo à família a responsabilidade pela sua socialização. (ANDRADE, 2010, p. 50)

Particularmente a partir do século XVIII, as transformações operadas no interior da família com o desenvolvimento do capitalismo contribuem para consolidar a separação entre as esferas pública e privada: a família passa a se responsabilizar pelo espaço doméstico e pela reprodução das condições de sobrevivência, cabendo ao Estado a administração da esfera pública e das relações de produção. Assim, começa a despontar “um novo sentimento destinado a infância, contrário a paparicação pautado pelos ideários dos moralistas, fará da infância objeto de estudo, instrução e escolarização” (ANDRADE, 2010, p. 51).

Os estudos desenvolvidos por Ariès (1986) foram contestados por alguns pesquisadores que, mesmo reconhecendo-o como precursor nos estudos de crianças, apontam as lacunas deixadas quanto à representação das formas de vida das crianças pobres em suas análises, debruçando-se principalmente em torno dos modos de vida das crianças burguesas. Marín-Díaz (2013, p. 90) aponta que:

[...] a naturalização da infância não atingiu do mesmo modo e ao mesmo tempo todas as crianças. Tratou-se de um processo irregular e lento, que vinculou primeiro os meninos das camadas altas das sociedades ocidentais e, só por volta dos séculos XIX e XX, as meninas e outros setores da população. Boa parte da população permaneceu de fora, especialmente aquela que não tinha acesso às instituições sociais ou que morava nas regiões rurais, distantes das cidades e povoados.

O disciplinamento das crianças está relacionado com o estatuto que a infância adquiriu na Modernidade, reflexo das mudanças sociais e políticas que ocorreram nos séculos XVIII e XIX na sociedade ocidental. Com a crescente divisão do trabalho e a expansão da urbanização, exigia-se a formação dos sujeitos, desse modo, as crianças passam a ser cada vez mais controladas pelas famílias e instituições.

Às mudanças na família e nas formas de aprendizagem acrescenta-se a normalização proveniente do desenvolvimento das Ciências Humanas, no século XIX. Após esse período, essa área do conhecimento colocou a criança no centro de suas preocupações e desenvolveu instrumentos e técnicas de disciplinarização e normalização da infância, colocou a criança como objeto de estudo das ciências, surgindo também as condições para a prática de uma educação institucionalizada.

Os avanços no olhar sobre a criança possibilitaram sua captura, foi construída toda uma discursividade para o governo dos infantis, instaurando-se, assim, todo um mecanismo disciplinar, dentre eles a escola – a grande invenção moderna. A escolarização da infância passa então a produzir novos significados e, a partir do século XIX, são difundidos diferentes modelos educacionais e institucionais para a educação das crianças, que passam a ser reféns de uma modelo ideal e homogeneizante, por meio de um disciplinamento exaustivo da escola. De acordo com Marín-Díaz (2013, p. 89-90):

Na medida em que a escola se disseminou pelo território social, essa noção de infância foi aceita e se tornou natural entre a população, o que não quer dizer que tal processo aconteceu tranquilamente: a instalação e o reconhecimento da infância como uma porção da população implicaram uma extensa luta entre diversos setores da sociedade – Governo Estatal, família, donos de fábricas e oficinas disputaram a tutela das crianças, a educação e utilização destas, em função de interesses particulares.

É possível afirmar, portanto, que com as múltiplas transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas a partir do século XIX, a infância torna-se alvo central para o Estado e a Ciência, conduzindo os infantis com valores morais, familiares e religiosos. Consolidada pela perspectiva adultocêntrica, as crianças são consideradas como sujeitos inacabados, incompletos e tutelados pelos adultos e pelas instituições, para assim desenvolverem a razão. Assim, como descreve Bujes (2003, p. 10):

[...] com o advento da Modernidade as crianças, como parte da população, passaram a ser medidas, calculadas, categorizadas, descritas, ordenadas e organizadas não só do ponto de vista estatístico, mas também pela produção crescente de conhecimento sobre elas e sobre os fenômenos de sua vida, o que é revelador de um fato: elas se tornaram, assim, alvo de determinadas instituições e objetos de saber.

Portanto, para regular as novas formas de vida coletiva e individual articulam-se mecanismos de poder, de acordo com Foucault (1995, p. 243) “Aquilo que define uma relação de poder é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação. Uma ação sobre a ação, sobre ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes”. Nessa esteira, Varela (1992, p. 2-3) afirma que numa sociedade de classes pautada pelo fanatismo religioso,

[...] se instituíram, pouco a pouco, diferentes infâncias que abarcam desde a infância angélica e nobilíssima do Príncipe, passando pela infância de qualidade dos filhos das classes distinguidas, até a infância rude das classes populares. Não é necessário dizer que os eclesiásticos prestarão especialíssima atenção às duas primeiras, ou infâncias de elite, já que sua influência sobre elas é decisiva para a conservação e extensão da fé e de seus próprios privilégios. ”

Como visto, as desigualdades sociais atingem diretamente as crianças pobres, marcando os lugares sociais, sendo as infâncias da elite governadas para mais tarde assumirem as funções de governo, e a infância pobre, ao contrário, não ganhará tantos cuidados, sendo os hospitais, os hospícios e outros espaços de correções os primeiros locais a modelá-las. Pode-se afirmar que com o desenvolvimento da modernidade, uma parcela da população infantil passa a ser vista como natural, frágil, desprotegida, e outra é relegada ao abandono, à pobreza e à miséria extrema.

Frente a isso, os altos índices de mortalidade infantil que marcaram a história das crianças, no século XIX passam a ser interesse do Estado cuja função foi mobilizar ações para preservá-las, pois proteger a saúde delas era garantia para se formar adultos úteis à sociedade. O controle do cuidado com as crianças, trazia como pano de fundo interesses econômicos, já que o custo social de entidades filantrópicas e assistenciais que tomavam conta das inúmeras crianças abandonadas era alto e necessitava ser reduzido. Barbosa (2010, p. 11) afirma que:

Por mais que a mortalidade infantil fosse elevada já no século XVI e, desde então, tenha se tornado objeto de relevância social, datam do século XVIII ações mais específicas de combate a este problema. Foi neste período que emergiu a ideia de contracepção. Além de reduzir a mortalidade, fazia-se necessário reduzir a quantidade de crianças que nasciam, para que as já nascidas tivessem mais chances de sobrevivência.

Nesse momento, as crianças são separadas do mundo adulto, não para sua independência, mas para controlar esse grupo social. Ao compreender a infância como categoria histórica e invenção moderna que ocupa múltiplos espaços sociais, pode-se afirmar que sua existência é atravessada por procedimentos de acumulação de saberes sobre o corpo, as vontades, o desenvolvimento, as tendências, as vulnerabilidades, as capacidades e demais potências infantis que, por sua vez, se unem a práticas discursivas e não discursivas de que tais saberes se imbricam em mecanismos de poder, cujo resultado consiste em uma infância governada, segundo a normatividade da sociedade.

[...] Governa-se a infância com o objetivo de conduzi-la para determinados “lugares” numa cultura, para determinadas posições numa sociedade e para determinadas formas de vida já partilhada por aqueles que já estavam aí. Assim, o que se coloca em questão e é da maior importância não é apenas sabermos como isto está feito, ou seja, de que maneira se governa hoje a infância, mas sim para onde essas formas de governo a estão levando. Conhecer os modos pelos quais as crianças estão sendo governadas tem tudo a ver com o tipo de sociedade futura que está hoje a ser gestada nas famílias, nas escolas e nos espaços sociais mais abertos. (VEIGA-NETO, 2015, p. 905)

Sendo assim, ao propor os encontros com as professoras da educação infantil, pode-se observar a rede de relações que o dispositivo pedagógico põe em funcionamento para o governo das crianças, pois em alguns momentos as narrativas das docentes demonstram a aceitação das normatizações escolares instituídas por saberes diversos concebendo a infância como um lugar específico para as crianças e com o olhar do adulto sobre elas.

A concepção da infância veio mudando no decorrer dos séculos de forma positiva, lembrando-se que na Idade Média a criança era vista como um adulto pequeno e que este conceito foi se desconstruindo até os dias atuais pela maioria da sociedade. Nesta desconstrução e reconstrução do olhar para a criança, a mesma obteve direitos, deveres, possibilitando-lhe ser reconhecida, o que viabilizou a ampliação de pesquisas sobre o comportamento infantil, proporcionando avanços neste olhar, cuidar e educar a criança. (Profª. Violeta, enviado por e-mail no dia 04/10/2019, Registros de campo).

Na narrativa acima, pode-se dizer que a professora apresenta uma compreensão da infância que me parece estar ligada aos saberes constituídos pela pedagogia e pela psicologia. Assim, esse conjunto de saberes, ações e instituições que norteiam o trabalho nessa etapa da educação básica, podem talvez ir “formando” o olhar docente sobre o comportamento das crianças. Tal prática discursiva nos lembra que,

A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. A infância desse ponto de vista, não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou às suas demandas. Nós sabemos o que são as crianças, ou tentamos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender quando tratamos com elas, nos lugares que organizamos para abrigá-las (LARROSA, 2017, p. 230).

Com efeito, as professoras são conduzidas por uma série de normativas, saberes pedagógicos, psicológicos, médicos, entre outros, entendidos como um conjunto heterogêneo de elementos que as formam e as autorizam a dizer a verdade sobre a infância, sobre a criança, sobre suas necessidades e seus problemas. Nesse sentido, circulam e fazem circular saberes que contam como verdades pedagógicas fortalecendo a racionalidade de governo que coloca a criança como um ser em desenvolvimento, que precisa principalmente ser cuidada e protegida. Como disse a prof^a. Azaleia:

Infância é o período onde a criança constrói sua personalidade para tornar-se um adulto feliz, capaz, consciente; ou pode ser também um período que destrói a personalidade, dependendo do ambiente que a criança passa sua infância, convive. (Enviado por WhatsApp no dia 05/10/2019, Registros de campo).

Compreendo que as narrativas das professoras enunciam noções conformadas como verdadeiras no âmbito do governo, como já mencionado anteriormente. Veiga-Neto (2002) e Castro (2009) argumentam que governo é a ação ou ato de governar, ou seja, governar consiste em conduzir condutas, não de maneira unilateral, pois enquanto regulam a conduta das crianças, as professoras também são reguladas.

A infância na sociedade contemporânea torna-se uma população muito importante na medida em que ela representa o futuro desse jogo social. Neste sentido, que é tomado como verdadeiro, aquelas e aqueles que trabalham com as infâncias sabem que estão

diante de uma grande responsabilidade com uma parcela fundamental da população. Os saberes da psicologia e os saberes da pedagogia foram inventando, ao longo do tempo, que a escola de educação infantil é um lugar bom, e mais recentemente, um lugar necessário para as crianças. Entendo que é nessa direção, que Rosa, uma das professoras disse num dos encontros do grupo de discussão:

Uma das coisas que mais temos tido problema atualmente é com a inclusão, crianças autistas principalmente. Sinceramente, não sabemos o que fazer, é uma demanda muito grande e a qualificação para trabalhar com essas questões no município, é insuficiente. Fico lendo e buscando vídeos no Youtube para aprender (1º Encontro realizado no dia 28/09/2019, Registros de campo).

As crianças autistas, que são diferentes do grupo, ocupam a preocupação das professoras que assumem muitas demandas e acreditam ser necessário resolvê-las, não porque são “obrigadas”, mas porque aprenderam a pensar e a sentir para ser assim. As docentes esforçam-se para que a escola faça diferença na vida das crianças, e mesmo não sabendo o que fazer diante de determinadas situações conduzem a si mesmas como sujeitos que devem agir em prol das crianças. A escola, diz Foucault, “tende a constituir minúsculos observatórios sociais para penetrar até os adultos e exercer sobre eles um controle regular” (1987, p. 213). Podemos perguntar: o que fizeram de nós?

A criança que se isola do grupo passa a ser um aluno preocupante: há que fazê-la brincar com os outros! [...] O novo mundo preconizado por toda educação, já está embutido nas pedagogias e nada tem a ver com a possibilidade de incorporar ideias que as novas gerações trazem. (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 190)

O controle regular dos corpos docentes nas instituições de educação infantil me parece ser exercido fortemente, vários elementos do dispositivo pedagógico atuam para regular as condutas das professoras. A prof^a. Violeta nos disse no 1º Encontro: “Preparei um projeto para ser desenvolvido na escola e fui proibida pela Secretaria Municipal de Educação, fui informada pela diretora que não poderia desenvolvê-lo” (Registros de campo, 28/09/2019). Com efeito, nessa narrativa observo mecanismos de poder sobre as ações da docente exercidos pelos órgãos superiores (secretaria de educação, gestão escolar, etc). Desse modo, penso que tais ações se refletem na educação das crianças. A pesquisadora Anete Abramowicz diz:

[...] podemos compreender que a criança é um corpo que emerge a partir de relações de forças. Há que se configurar as forças que estavam postas para produzir a criança de determinada maneira em certa época, como aponta Ariès. Que linhas - que podem ser compreendidas como forças - estéticas, econômicas, sociais, sanitárias, literárias, educativas etc. fazem emergir a criança com uma determinada representação, na qual ela passa a ser alvo de poderes e saberes pedagógicos, literários, pediátricos, de moda, de cuidado etc.? (ABRAMOWICZ, 2018, p. 18)

Nessa relação de forças que produzem a criança em cada época, constituem-se determinadas noções de infância. De acordo com Schérer (2007), na contemporaneidade os adultos infantilizam as crianças, conformando-as no conceito infância, que foi inventado pelo adulto. Para o filósofo, existe um processo social mais amplo no contexto das relações dos adultos com as crianças que estão além da escola. A esse processo mais amplo, ele nomeou na esteira de Foucault, como dispositivo pedagógico da infância que é a “colocação em funcionamento de um observatório, o estabelecimento de um terreno artificial de observação dos fatos e dos gestos da criança na sua integralidade [...] (SCHÉRER; LAGASNERIE, 2007, p. 149-150).

O filósofo afirma que pelo dispositivo pedagógico da infância ocorre a “pedagogização integral”, entendida por ele como objeto de processos educativos e que atravessa todo meio social. Sugere que em lugar de ir contra a escola e tentar destruí-la, trata-se de ir contra a uma “ideologia pedagógica” em seu conjunto, já que ela se encontra disseminada no meio social. Para ele, é necessário que o sistema seja atacado, e seu pensamento indica alguns questionamentos: nesse contexto, haveria possibilidade de um “ir junto” com as crianças sem imposição de modelos? O que somos capazes de criar?

Podemos pensar com Abramowicz, quando diz: “Defendo a ideia que a educação infantil é ajudar as crianças a pensar” [...] (2018, p. 38). E quanto à infância? Também acompanho a citada pesquisadora orientada pelo pensamento de que “Há que se indicar, há uma infância que surge, sempre há uma infância que surge mesmo quando nada aponta que seja possível brotar algo deste e de outros tempos sombrios (ABRAMOWICZ, 2018, p. 42). Nesses tempos sombrios, pode-se pensar numa educação infantil que promova novas estratégias educacionais e talvez viabilize a afirmação das diferenças presentes nas múltiplas infâncias brasileiras.

3.1 Infância com as crianças: um “ir junto”

Considero urgente ensaiar uma nova possibilidade de pensar a infância e a educação infantil. Estes tempos nos incitam a pensar em uma nova abertura, inesperada, criativa, inventiva, que possa talvez desmanchar algo construído em nós. Acompanhando Anete Abramowicz e René Scherér, aceito a sugestão da possibilidade de pensar pelos estudos foucaultianos, modos de resistência para nossas inquietações, provocando-nos a ir muito além do que fomos educadas/os e treinadas/os. Michel Foucault provoca-nos a pensar tudo ao mesmo tempo, a conhecer práticas sociais inventadas, modos de dizer históricos, estratégias cruzando-se e rompendo com a história contínua. É guiada por seu pensamento que discuto a infância, a educação infantil e as relações de poder.

A infância como parcela da população passou a ser categorizada, medicalizada, organizada, “não só do ponto de vista estatístico, mas também pela produção crescente de conhecimento sobre elas e sobre os fenômenos de sua vida, o que é revelador de um fato: elas se tornaram, assim, alvo de determinadas instituições e objetos de saber” (BUJES, 2002, p. 75). Sendo assim, diversas instituições que formam as professoras cumprem uma função estratégica nesse jogo de forças, pois vão regulando a conduta das docentes quanto à compreensão do que é a infância e do que é ser criança. Podemos perceber esse discurso na narrativa da prof^a. Violeta em nosso primeiro encontro: “Sempre fico apreensiva quando uma criança é muito retraída na sala, quando não interage, criança é agitada por natureza, corre, brinca, pula, é energia. Então quando ela está muito quieta, penso que pode ser algum problema (28/09/2019, Registros de campo).

Ao identificar uma criança retraída como um possível problema, pode-se pensar numa concepção de infância única, que foi validada como verdadeira pelos saberes médicos e psicológicos e que atualmente ainda é reproduzida em nossas instituições. No entanto, percebemos que esta infância regulada nem sempre foi assim, e que essa ideia de infância também é efeito de uma produção discursiva para responder a uma determinada urgência em diferentes períodos históricos. Assim, com base nos estudos foucaultianos, constata-se que os discursos nos subjetivam a todo momento, nos atravessam e nos constituem, parecem formular o que deve ser considerado verdadeiro e falso de acordo com regras de alguns campos dos saberes, produzindo assim, uma inflação discursiva que se entrelaça com as relações de poder.

[...] Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ‘reprime’, ‘recalca’, ‘censura’, ‘abstrai’, ‘mascara’, ‘esconde’. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais de verdade [...] (FOUCAULT, 2013, p. 185).

Apoiada por esse entendimento, pode-se dizer que há no poder uma produtividade de verdades. As verdades são verdades desse tempo e estão situadas em determinados modos de funcionamento do poder. Compreende-se, assim, que as produções discursivas sobre a infância produzem verdades sobre a infância. É nesse sentido que Foucault (2013) nos provoca a problematizar o modelo educacional, descontextualizado e ausente de um sentido para a infância. Um modelo de educação cujo objetivo é manter o sujeito exposto, submetido, adormecido, robótico, obediente à força do trabalho construída desde a revolução industrial. Um modelo de escola que está mergulhado em normas, soluções imediatas, na lógica capitalista, em movimentos automatizados, em meio às áreas do saber como: pediatria, psicologia, pedagogia, psiquiatria, entre outras. Utilizam-se esses saberes para justificar os limites das/nas crianças, esterilizando, normatizando e prescrevendo um modo de vida, monitorando e corrigindo vidas, limitando a possibilidade da multiplicidade, da subjetividade e da invenção.

Concordo com Foucault (2013) quando pontua que as práticas sociais produzem incessantemente saberes, fundam crença nas essências e verdades inacabáveis, causando-nos essas sensações de que somos resultados de muitas combinações culturais e sociais, consequentemente, frutos da desordem de ideias de outros indivíduos. A partir de algumas noções desse filósofo, é possível pensar por outras brechas, pelas quais o pensamento pode ser deslocado de suas formas universalizantes. É diante de tal desafio que abordo aqui a possibilidade de repensar a infância e a educação infantil com as crianças.

As crianças quando se apresentam a nós, olham, questionam, enchendo-nos de milhares de “por quês”. Muitas vezes como professoras, normalizamos suas indagações, pois já sabemos tudo sobre elas, basta prestar atenção nas faixas etárias e nas fases de desenvolvimento, não estranhamos, não nos colocamos a pensar, e nesse modo talvez afastamos e bloqueamos as crianças de suas singularidades, multiplicidades, desejos e afirmações. Agimos assim, não porque queremos, mas sim porque fomos constituídas nas relações de poder, que muitas vezes limitam a possibilidade de realizar outros e novos ensaios, mesmo quando, em muitos momentos, buscamos resistir.

Como poderemos resistir nesses tempos sombrios ao dispositivo pedagógico que opera sobre a infância? Que opera sobre as crianças? E que opera sobre nós professoras? Nesse jogo de correlações de forças múltiplas, nós, professoras e professores da educação infantil, podemos pensar com Foucault (1988) que diz:

As resistências não se reduzem a uns poucos princípios heterogêneos; mas não é por isso que sejam ilusão, ou promessa necessariamente desrespeitada. Elas são o outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nestas relações como o interlocutor irreduzível. Também são, portanto, distribuídas de modo irregular: os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento. Grandes rupturas radicais, divisões binárias e maciças? Às vezes. É mais comum, entretanto, serem pontos de resistência móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irreduzíveis. Da mesma forma que a rede de relações de poder acaba formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizar exatamente neles, também a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais [...] (FOUCAULT, 1988, p. 91-92)

É preciso resistir e buscar brechas para sair dos processos reguladores que parecem nos limitar a uma concepção de infância colonizada. Assim, ao movimentar o pensamento sobre a concepção de infância na educação infantil e pensar as diferenças de toda ordem, podemos talvez torná-la objeto de luta, luta contra uma infância colonizada, universal e única construída historicamente pelo dispositivo pedagógico para o governo das crianças. Luta que se encontra nas narrativas e nos desejos das professoras-parceiras quando no quinto encontro, a prof^a. Violeta expressa: “Pelas nossas discussões aqui, acredito que todas que estão participando tem o desejo e a vontade de pensar diferente, de ampliar o olhar, por isso precisamos continuar a estudar e argumentar” (Encontro realizado no dia 09/11/2019, Registros de campo). Luta presente, não apenas no dizível, mas também no indizível, nas presenças, nos gestos, nos olhares, nos afetos, nas sensações e trocas compartilhadas durante os 8 encontros de estudo colaborativo – me arrisco a dizer, 8 encontros de resistência.

Resistência que poderá talvez abrir brechas, provocar processos micropolíticos, pois mesmo quando não estávamos fisicamente juntas, nos comunicávamos por mensagens eletrônicas, demonstrando que nossos pensamentos estavam em movimento

sobre as temáticas que discutíamos. A prof^a. Violeta disse em uma das mensagens: “Não baixo a guarda, acredito no diálogo, no debate, que não seja para mudar opiniões, mas para impor respeito e conscientizar que não importa se aceita ou não. As diferenças estão aí. (Enviado por WhatsApp no dia 19/10/2019, Registros de campo).

Procurei pensar pelos estudos foucaultianos em organizar os encontros como estratégias e ações de resistência, espaço aberto criado fora dos moldes da organização educacional, espaço de movimento sindical, lugar de luta. Espaço esse que as professoras-parceiras puderam falar das complexidades do cotidiano, das suas inquietações e de seus desejos. Espaço em que as professoras puderam me ensinar, que mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas no cotidiano da escola e de seus lares, elas se fizeram presentes, cada uma com sua singularidade se mostrando prontas para a luta.

Luta indicada no 7º Encontro quando tivemos a presença da orientadora¹⁹Eliana, e as professoras-parceiras narraram suas inquietações quanto à gestão da educação municipal pública, relatando as complexidades enfrentadas. Luta, quando a prof^a. Azaleia disse: “Como é bom estar com professoras que falam a nossa língua, que sabem/conhecem a realidade. Que utilizam uma linguagem simples, e a gente se identifica”. (Encontro realizado no dia 07/12/2019, Registros de campo). Luta, quando nesse mesmo Encontro, a prof^a. Eliana Póvoas diz:

Não podemos personificar culpados!...destacando que o sistema é assim e impõe determinadas posturas dos profissionais que estão na gestão da educação dos municípios. Devemos pensar em outros modos, outras possibilidades de fazer educação. Em relação à educação infantil, acredito que é uma etapa da educação básica que ainda podemos fazer algo diferente, por ser menos constituída de processos normalizadores e reguladores. Pode ser possível, desenvolver uma proposta criativa, com concepções de infância que ultrapassem as etapas desenvolvimentistas. (Encontro realizado no dia 07/12/2019, Registros de campo).

Lembrando Anete Abramowicz (2018), a educação infantil pode ser um espaço coletivo público, com capacidade de tornar possível uma infância diferente, que talvez possa responder a urgência que temos, nesses tempos sombrios, de construir um mundo diferente, para nós e para as crianças. É necessário nos opor e resistir às prescrições que estão nas bases dos currículos unificados e nacionais. A educação infantil pode não

¹⁹ Prof^a. Dr^a. Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito.

contribuir para produzir um vir a ser adulto, e sim viver com as crianças uma infância por ela mesma. Afirma Gallo (2017, p. 91):

Sendo constituídas nas e pelas instituições, podemos agir sobre nós mesmos, recusando aquilo que somos e investindo em transformações de nossos panoramas subjetivos. Se a biopolítica é o governo da vida, a resistência pode ser a afirmação da vida para além de todo o governo.

Nessa direção, tem muita força pensar a educação infantil, como processo educativo de afirmação da criança por ela e nela mesma, não mais educaríamos a infância, mas produziríamos com ela encontros e agenciamentos, um caminhar em conjunto, um “ir junto” com as crianças, sem imposições de modelos. Nos abriremos para essa possibilidade de processo educativo, pode ser desafiante, pode inclusive nos convidar a rever nossas práticas colonizadoras. Nesse pensamento, Gallo (2019, p. 128) ainda diz:

O processo educativo é pensado de modo que seja uma construção coletiva e conjunta de crianças e adultos, sem imposições de parte a parte. Um caminho que é produzido em conjunto, na solidariedade e no convívio destes diferentes grupos, agenciando coletivamente seus desejos para produzir um mundo novo. Um mundo que ninguém sabe qual é, que não é apontado nem profetizado, seja pelos adultos, seja pelas crianças. Um caminho coletivo que é a construção de um futuro aberto. Um mútuo aprendizado, de uns e de outros, que se produz na medida que se constrói.

Um caminho coletivo e solidário com diferentes grupos pode ser criado pelo acontecimento. “Deleuze e Guattari (2015) diziam: ‘Um pouco de possível, senão sufoco’. O ‘possível’ não existe, ele é criado pelo acontecimento, é uma questão de vida [...]” (ABRAMOWICZ, 2018, p. 42). Há de se opor ao poder sobre a vida na infância e na educação infantil.

4. EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA, CONCEITOS E LEGISLAÇÃO

Estamos em guerra! Mas não estamos derrotados apesar de um pouco deprimidos, mas estamos em luta. (ABRAMOWICZ, 2019, p. 15)

Estamos em guerra e diariamente estamos sendo atacados, neste tempo e neste país. E as crianças? Elas estão em toda parte...

[...]. Quem sabe agora não vemos claramente o que há de intolerável na política e no neoliberalismo brasileiro e, ao mesmo tempo, quem sabe vislumbrar a possibilidade de outra coisa. Deleuze (1992) dizia “um pouco do possível senão eu sufoco”, como uma frase derradeira de Michel Foucault. O possível não existe. Ele é criado pelo acontecimento, é uma questão de vida. O possível tem sido continuamente fechado após o golpe. Há de se criar possíveis. (ABRAMOWICZ, TEBET, 2019, p. 16-17)

Pensando em criar possíveis, apresento neste capítulo alguns aspectos da educação infantil brasileira no contexto local da pesquisa; procuro articular concepções, história e legislação, e, para isso, utilizo noções oriundas dos estudos foucaultianos e suas/seus estudiosas/os tecendo com as narrativas das professoras-parceiras desta pesquisa.

Na sociedade contemporânea brasileira, a educação escolarizada está marcada por regulamentos, técnicas, objetos e costumes. Há em cada momento histórico um regime de verdade²⁰ em que são produzidos processos educativos direcionados para a educação das crianças. Crianças entendidas aqui, como figuras sociais e culturais, que por muito tempo foram grandes ausentes da história. Nas palavras de Corazza (2002, p. 81):

[...]. Não é que não existissem seres humanos pequenos, gestados, paridos, nascidos, amamentados, crescidos – a maioria deles mortos, antes de crescerem – mas é que a eles não era atribuída a mesma significação social e subjetiva; nem com eles eram realizadas as práticas discursivas e não discursivas que somente fizeram o século XVIII, na plenitude, o XIX e até mesmo os meados do século XX: nem a infância, nem a criança, nem o infantil foram considerados, em qualquer medida, sequer problemas.

²⁰ Foucault afirma que todo o curso da história só pode ser depreendido pelos regimes de verdade que o determina. Considerar tal hipótese é afirmar que é impossível escapar do regime de verdade da qual o ser humano faz parte, quando se leva em consideração que a verdade não é exterior ao regime, mas, pelo contrário, é inerente à sua interioridade e maquinaria destinada a separar o verdadeiro do falso.

No limite, como a educação escolarizada, a criança contemporânea não é eterna, nem natural, esses seres humanos pequenos foram surgindo no tecido social com a invenção da Modernidade – antes disso viviam sem nenhuma atenção dos adultos em relação a elas (ARIÈS, 1986). Desse modo, pensar como se deu a construção histórica da educação, pode ser relevante para entender esse universo de complexidades, principalmente referente à formação nas escolas destinadas à população infantil, que é marcada pelas desigualdades sociais definindo diretamente quem poderia usufruir dos direitos a participar da vida escolar.

No Brasil Colônia, a escola foi criada com o objetivo de doutrinar/catequizar, sendo esta ação muito bem fundamentada pelos colonizadores, pois a sociedade portuguesa estava pautada sob um domínio rígido, centrada na hierarquia e fundada na religião. Utilizando-se da religiosidade cristã atrelada à manutenção do poder e da ordem, monopolizaram o país violentando as demais culturas. Portanto, pode-se dizer que, no Brasil até meados do século XIX a assistência à infância pobre se deu por atos de caridade desenvolvidos pela Igreja, pois segundo Lockmann (2013, p. 44):

Há, neste período histórico, um tipo muito específico de manifestação da verdade, uma verdade religiosa que se utiliza da fé cristã para agir sobre a vida dos sujeitos aqui na terra. Pode-se perceber, ‘[...] nessa manifestação da verdade sob a forma de subjetividade efeitos que estão para além da ordem do conhecimento, mas que são da ordem da salvação’ (FOUCAULT, 2010, p. 57). Por meio da crença na salvação eterna é que se torna possível exercer o poder sobre as condutas dos homens, determinando a forma como devem agir neste mundo.

Nessa época, já se faziam presentes as diferenças de atendimento destinadas às crianças (indígenas, escravizadas e brancas), aspectos representativos da divisão de classes e diferenças socioeconômicas, caracterizadas pelo atendimento a elas. O Estado Português (1500 a 1822) e o Estado Brasileiro (1822 a 1889), não se envolviam com a administração e manutenção das instituições religiosas que prestavam atendimento às crianças: as primeiras práticas se deram nas Santas Casas de Misericórdia, tendo como principal função o ensinamento de ofício aos pobres, indigentes e crianças abandonadas, bem como os valores morais e religiosos.

A primeira Santa Casa de Misericórdia foi instalada em Santos-SP no ano de 1543, sendo estendida a outras capitais, como Porto Alegre no ano de 1803. Posteriormente chamadas de “Casas de Roda”, “Casa dos Enjeitados” ou “Casas dos Expostos”, iniciaram

seu funcionamento no Brasil desde o início da colonização portuguesa, realizando o atendimento por quase três séculos, pois ficaram responsáveis por recolher, batizar, cuidar e, até mesmo, educar as crianças abandonadas, como aponta Corazza (1998).

A caridade religiosa estava ancorada na manutenção dessa condição social, a ação das religiosas estava voltada à construção de subjetividades em prol da salvação eterna. Contudo, nesse movimento ocorre um deslocamento importante naquele período, passa-se da filantropia caritativa à filantropia higiênica, em que a principal preocupação se direciona para a vida biológica e para os efeitos que ela podia causar à sociedade. Nessa perspectiva, Lockmann (2013, p. 50) afirma:

Era necessário criar novas táticas de governo que permitissem não apenas um controle-pastoral dos indivíduos, mas, principalmente, um controle político-biológico da população. Então, começa a ser esboçada uma nova forma de governar que possibilitasse controlar a circulação dos indivíduos, seus hábitos, suas formas de agir e conviver, evitando e prevenindo a ocorrência de acidentes, desgraças, miséria e doenças.

Embalados pelo progresso da ciência e alicerçados pela fé cristã, a verdade científica possibilitava novas alternativas de governo da população e junto a elas novas práticas de assistência à infância passaram a se organizar nesse momento. Vale destacar que o atendimento educacional ainda não existia para os filhos dos pobres, sendo destinados a se tornar cidadãos úteis e produtivos na lavoura, enquanto os filhos da elite eram instruídos por professores particulares. Ao final do século XIX, com o projeto político de construção de um Brasil moderno, surge a perspectiva de implantação das instituições de educação infantil, como afirma Kuhlmann (1998, p. 78) em relação às crianças pobres,

[...] a creche, para as crianças de zero a três anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças.

Nessa ordem, pode ser possível afirmar que as creches no Brasil nasceram, para minimizar os problemas sociais decorrentes do estado de miséria de mulheres e crianças, diferente dos países europeus, em que a expansão das creches resultava da necessidade do atendimento às crianças cujas mães eram recrutadas como mão de obra para as fábricas. De acordo com Bujes (2001), as creches e pré-escolas apareceram após as escolas elementares e continuaram sendo pensadas como formas de *governo* da

infância, moldando condutas infantis e ensinando-lhes modos de se comportar na sociedade. A autora expõe que “o *governo* como nos diz Foucault, seria uma ação sobre o campo eventual da conduta alheia, uma ação sobre ações presumíveis, possíveis”. Ou ainda, nas palavras do próprio Foucault (1987):

Estamos na sociedade do professor-juiz, do médico-juiz, do educador-juiz, do assistente social-juiz; todos fazem reinar a universalidade do normativo; e cada um no ponto em que se encontra, aí submete o corpo, os gestos, os comportamentos, as condutas, as aptidões, os desempenhos [...]. (p. 175)

Assim, a escola cristã não deve simplesmente formar crianças dóceis; deve também permitir vigiar os pais, informar-se de sua maneira de viver, seus recursos, sua piedade, seus costumes. A escola tende a constituir minúsculos observatórios sociais para penetrar até nos adultos e exercer sobre eles um controle regular [...]. (p. 251)

Em suma, a população dos infantis passa a ser controlada por uma tecnologia que inaugura novos mecanismos de operação do poder e extração do saber, com o objetivo de governar a população e os acontecimentos produzidos pela vida na população, que Foucault nomeia de biopolítica. A partir disso, talvez seja possível afirmar que a inclusão das crianças como cidadãs e sujeitos de direitos, principalmente nas três últimas décadas, pode ser um bom exemplo desse dispositivo biopolítico que age sobre o corpo numa dimensão micropolítica, ao mesmo tempo que gerencia a vida da população numa dimensão macropolítica.

Ao realizar esse movimento de inclusão das crianças no cenário educativo nacional, pode ter se tornado mais fácil conduzi-las a um comportamento esperado e previsível. De saída, os diferentes saberes produzidos sobre as crianças e seus modos de vida – no valor social atribuído a elas e nas experiências por elas vivenciadas de maneiras diferenciadas em um universo de complexidades –, implicam na condução de um certo modo de ser infantil. Como descrito, os processos de colonização, desde a presença dos jesuítas no país, são configurados em distintas infâncias, direcionadas por diferentes concepções educativas. A infância como salvação, é declarada pelos jesuítas como um momento de “iluminação e revelação”. De acordo com Abramowicz (2018, p. 33):

Podemos dizer que a história da educação das crianças pequenas é marcada fortemente por dualismos e por duas redes de educação: uma para os pobres, outra para os ricos; redes duais para brancos e pretos, a creche e a pré-escola; a infância branca largamente representada pelos grandes pintores e em fotos de civilidade infantil e a quase invisibilidade

da criança negra; o controle da criança pobre e de sua família e a aliança entre os médicos e as famílias brancas e ricas; a educação das crianças pobres e negras e a das crianças brancas e ricas etc.

Em relação às crianças indígenas, essa concepção de infância significou submetê-las ao violento processo de aculturação (PRIORE, 1999). Um projeto de educação, ao mesmo tempo inclusivo e excludente, acontecendo de forma heterogênea solidificado pelas desigualdades sociais que foram marcantes no período colonial. O historiador Kuhlmann Jr. (1998) afirma que no século XVI no Brasil, os jesuítas trouxeram crianças órfãs de Portugal para mediar a relação com as crianças indígenas, catequizando-as através da educação. Para pensar tal questão, Abramowicz (2018, p. 23) diz que:

Ao investigarmos os processos que produziram a ideia de infância tal como a conhecemos hoje, observamos que em sua construção se dá no interior de uma “vontade de verdade” sobre as crianças, na qual diferentes discursos são proferidos a fim de gerir o que se fala e por que se fala sobre a criança. Nessa direção, longe de ser uma relação polimorfa ou a “realidade subterrânea” da vida e da existência da criança, a infância é, sobretudo, uma invenção produzida e elaborada nas relações que se efetivam em uma “vontade de saber” sobre a criança.

A partir do século XX, estudos científicos apresentam a infância como categoria social e historicamente construída, difundidos especialmente pela Psicologia, Sociologia, História e Antropologia. Assim, é determinado todo um conjunto de teorias e práticas a serem desenvolvidas com as crianças, tanto nas instituições familiares como nas escolares, influenciando as representações sociais sobre a infância junto ao imaginário coletivo. Isso posto, na contemporaneidade passam a ocorrer novos movimentos em relação às crianças, especialmente nas instituições de educação infantil, espaço primeiro da escolarização.

Quando vão para a escola, as crianças são logo inseridas em discursos competitivos e sobrecarregadas de atividades pré-estabelecidas na rotina, geralmente vinculadas à faixa etária, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa com foco no desenvolvimento cognitivo. Dito isso, observa-se que a grande preocupação é com o futuro da criança e da sociedade, com o adulto que está por vir, não prevalece o cuidado com a infância enquanto uma etapa da vida com suas singularidades.

Criança e infância são conceitos que têm sido significados como unívocos. Juridicamente, com base também nas ciências biológicas, considera-se criança toda pessoa na faixa etária entre 0 a 12 anos. Já a infância tem sido construída como um bolsão de sentidos que se sobrepõe a todas as crianças. Trata-se, então, de um conjunto de sentidos normativos que, de maneira geral, prescrevem o seu brincar, o seu tempo, a sua sociabilidade, a estética, a higiene, os hábitos, etc. e enfatizam o caráter disciplinar do que é ser criança. Nesse sentido, infância guarda relação com povo. Como numa prescrição, revela uma concepção de criança que pressupõe determinada infância para desabrochar no adulto. O foco é o adulto. A criança e a infância prescrita são um interregno. Dessa forma, é vista como aquela que tem ou não infância. A criança é educada no interior do que é ter uma infância, mas na direção de tornar-se adulto. (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 192-193)

Com isso, a educação institucionalizada para educar as crianças pequenas, no decorrer da história foi designada por variadas nomenclaturas, como: salas de asilo, jardins de infância, escola maternal, pré-primário, creche, pré-escola, entre outros. Contudo, a partir dos dispositivos da Constituição Federal de 1988, da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, inventou-se a expressão educação infantil para nomear todas as instituições para crianças de 0 a 5 anos. Foram instituídas legislações brasileiras em consonância com as convenções internacionais, tendo como fundamento total prioridade no atendimento de direitos fundamentais das crianças, dentre os quais destacam-se o direito à vida, à alimentação, à saúde, à educação, e outros.

Contudo, atualmente vive-se um cenário de retrocessos no Brasil e, nele, a educação das crianças e da infância vem sofrendo constantes ofensivas. Recentemente, através do Parecer CNE/CP nº 15, de 15 de dezembro de 2017, foi aprovada e instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, MEC, 2017), que é a referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas em todo território nacional. Com caráter normativo, orgânico e progressivo, sua construção

está baseada nos seguintes marcos legais: CF/1988²¹, LDBEN/1996²², CNE/2010²³ e PNE/2014²⁴. Nessa esteira, como “primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional” (BNCC, 2017, p. 36). E em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil é:

[...] oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, CNE/SEB, Resolução nº 05/2009).

Com efeito, esse arcabouço de caráter legal, normativo e orientador, que coloca a educação infantil no lugar de primeira etapa da educação brasileira e que afirma o direito das crianças ao atendimento educacional, vai definir critérios e parâmetros para ampliação da cobertura e o alcance da oferta de qualidade. Essas legislações posicionaram a criança como “sujeito de direito”, contribuindo para que a população infantil brasileira fosse tomada como um conjunto de indivíduos com direitos iguais ao cuidado e à educação. Segundo a socióloga da infância Abramowicz (2003, p. 14):

A expansão desse tipo de educação, bem como sua importância, tem crescido desde o final da década de 1960, na Europa e na América, com um novo impulso recente nos Estados Unidos, e, no Brasil, a partir de 1970. A crescente urbanização, a participação e inserção cada vez maior do trabalho feminino, a luta dos movimentos sociais, a antecipação crescente da escolarização de crianças, o fim das repetências (progressão continuada), a necessidade de antecipar a escolarização para colocar as crianças em melhores condições no ensino fundamental, as lutas pelo direito da criança à educação (consubstanciada no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA de 1990), são algumas das razões que contribuíram para essa expansão e que acabaram resultando ou sendo afirmadas, de maneira inédita no

²¹ CF/1988 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que dispõe sobre a garantia do Estado Democrático de Direito, tendo como fundamentos: I – a soberania; II – a cidadania; III – a dignidade da pessoa humana; IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V – o pluralismo político. Em seu parágrafo único, expressa que todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

²² LDBEN/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que disciplina a educação escolar, que se desenvolve predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

²³ CNE/2010 – Conselho Nacional de Educação é um órgão colegiado integrante do Ministério da Educação do Brasil e por meio da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

²⁴ PNE/2014 – Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 13.005/2014, com vigência por 10 (dez) anos (2014-2024), determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira.

Brasil, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, que ratifica a educação infantil como dever de Estado [...].

Ao pensar a criança como um ser de direitos, conforme disposto no Art. 100 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), não podemos esquecer, que o “cidadão de direitos” é aquele que se coloca de forma autônoma, fora de qualquer tutela [...] (GALLO, 2019, p. 123). Afirmar os direitos das crianças não as tirou da tutela e, nesse sentido, René Schérer (2009) sugere que se busque na educação, uma infância descolonizada, ou seja, não tutelada pelos adultos, numa caminhada conjunta um gesto autônomo e solidário de coeducação entre as diferentes gerações. De acordo com Gallo (2019, p. 123):

[...]. Numa democracia, são os cidadãos que são governados, logo estar fora da cidadania é estar fora do governo. Por isso a produção de políticas públicas para a educação infantil tratou de colocar as crianças na condição de cidadãs. Evidentemente isso significou avanços interessantes em relação ao que tínhamos antes; mas não podemos fechar os olhos para o fato de que tratar as crianças como cidadãs é mais uma forma de governá-las. [...]

A prática de governar as crianças encontra-se em consolidação numa dimensão biopolítica, que age sobre esse novo corpo, ao mesmo tempo que gerencia a vida dessa população pelo dispositivo pedagógico, trata-se do poder que se apropria da vida e a produz. A infância, como objeto discursivo inventado pelos adultos, produz saberes sobre as crianças, segregando-as e colonizando-as, e, no exercício de controlar suas condutas, a partir da sociedade moderna colocou-se em funcionamento toda uma maquinaria escolar. Como pensar sobre essa maquinaria, concordo com René Schérer quando afirma que, “a escola limita-se a ocultar o que ela é de fato, *máquina de poder*” (2009, p. 28). Não é para aprender inicialmente que se vai à escola, mas para cumprir um ritual de regras, objetivando a incorporação dos sujeitos à máquina de poder para cumprir um projeto de instrução,

A escola produz indivíduos dóceis e comportamentos sociais irreversíveis diante dos detentores do “saber”, além de justificar a hierarquia e de legitimar a força pregnante de certas instituições, tais como a família nuclear que é requisitada, essencialmente, em razão da escola, para vigiar a criança, responsabilizando-se por seu sustento e sua assiduidade na aprendizagem. (SHÉRER, 2009, p. 29).

Produzidos pelas ciências do homem, há um conjunto de saberes que culminaram na compreensão sobre “o que é melhor para as crianças pequenas”. Passaram a ir para as escolas não apenas as crianças que não podem ser cuidadas pelas famílias em casa: todas e quaisquer crianças passaram a ir para as escolas, porque começa-se a julgar que aprender e conviver é um “direito”. Com efeito, a criança vai sendo conduzida pelo estabelecimento de modelos institucionais, científicos e por políticas: educativas, científicas e legislações que as acolhem fabricando uma infância baseada na continuidade cronológica, no tempo como sucessão e sequenciamento de etapas do desenvolvimento biológico. Na fabricação dessa infância, os documentos normatizadores orientam os processos educativos com foco na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, como expressado na narrativa da prof^a. Azaleia,

Precisamos preparar as atividades para as crianças aprenderem melhor. Eu tenho um aluno autista na turma, e vejo como com o incentivo dos colegas ele consegue realizar as atividades. (4º Encontro realizado no dia 26/10/2019, Registros de campo).

A narrativa da professora remete a uma compreensão da escola como espaço de aprendizagem, que desde sua constituição em diferentes momentos históricos, produz saberes para serem aplicados através de propostas educativas que buscam o desenvolvimento cognitivo de toda e qualquer criança. Entretanto, “as crianças são forças, forças ferozes, às vezes malvadas, mas também doces, ingênuas, solidárias” (ABRAMOWICZ, 2003, p. 20). Continua esta pesquisadora:

A escola como uma criação institucional tem por função dar formas a essas forças. Quando escolarizamos as crianças estamos propondo determinadas formas a essas forças. Usei o plural, mas, na maioria das vezes, queremos dar apenas uma forma à essas forças. O que temos visto é que temos gostado do modelo de imobilidade, quietude com o qual nós professoras participamos ativamente desse processo, já que vivemos a mesma coisa, pois somos silenciadas também [...]. (p. 20)

Na realidade, esta maquinaria de governo da infância não apareceu instantaneamente, em vez disso, reuniu e instrumentalizou uma série de dispositivos que emergiram e se configuraram, a partir do século XVI, ligados a práticas educativas familiares e institucionais e, conseqüentemente, a classes sociais. Portanto, pode-se pensar que os modelos das propostas educativas para a educação infantil presentes nas pedagogias contemporâneas, funcionam como mecanismos de saber e técnicas de poder

de um dispositivo que busca o desenvolvimento cognitivo da criança sob o olhar adultocêntrico. Alguns podem até dizer que as pedagogias contemporâneas caminham por outra lógica, privilegiando o protagonismo infantil, e que as propostas pedagógicas são desenvolvidas numa perspectiva de “fazer com as crianças” e não “fazer para elas”. Entretanto, uma pedagogia do “fazer com” pode mascarar a tutela e a condução, tornando-se ainda mais perversa, por praticar a colonização e a tutela da infância sob a máscara de um estar junto com as crianças. Conforme análise de Schérer (2009, p. 32):

Evidentemente, a pedagogia libertária pretende favorecer a manifestação livre dos impulsos, mas dentro dos limites do *campo pedagógico*, aberto pelo adulto, que continua sendo o senhor do controle e da orientação. Assim, apesar da aparência, longe de derrubá-los, ela revela claramente os fundamentos da pedagogia clássica: criar para a infância, um espaço artificial, *distante* do mundo adulto e deliberado por ele, onde a criança é convidada a desempenhar *seu papel de criança* e nada mais. Ora, a criança é um ser utópico precisamente pelo fato de estar confinada nesse lugar escolhido para ela e que é um *vazio*, um *não-lugar*. E o papel do professor não é mesmo utópico no sentido em que, por um lado, ele se coloca a distância, não deixando de pretender estar próximo, e, por outro, ele abandona, em atenção à criança, seu lugar entre os adultos, sem que por isso volte a ser criança, quer dizer, sem deixar de ser pedagogo.

Como uma etapa a ser cumprida desde a mais tenra idade na educação infantil, de maneira geral pode-se dizer que nós professoras (uso nós porque também sou parte desse grupo), compartilhamos da crença em uma criança essencializada, que passa por etapas sucessivas para um vir a ser adulto. “Na verdade, pode-se afirmar que persiste a imagem da criança universal, a-histórica e determinada biológica e psicologicamente” (SOMMER, 2007, p. 62). Esse posicionamento se encontra ancorado na educação contemporânea, quando nas narrativas docentes são observadas tais práticas discursivas:

Em todos estes processos de pesquisas, mudanças e inovações, hoje podemos falar que a concepção da educação infantil tem um olhar mais delicado para o desenvolvimento da criança, pois esta modalidade de ensino preserva a infância em um todo, onde os profissionais da educação infantil devem ter consciência da importância do cuidar, do brincar e de como devem ser os espaços para receber este indivíduo. (Profª. Violeta, enviado por e-mail no dia 04/10/2019, Registros de campo).

Em busca do desenvolvimento da criança, nós, professoras da educação infantil, fomos constituídas de forma a compreender que devemos educar as crianças a partir dos padrões estabelecidos pela infância colonizada, ou seja, por uma representação de criança

que foi sendo produzida na e pela educação branca, heteronormativa e cristã, principalmente com a entrada da psicologia no campo da pedagogia, cujos efeitos vão além da pura descrição de como são as crianças. De fato, acabam estabelecendo um conjunto prescritivo de regras de conduta, estipulando o que é normal, o que é anormal o que e como devem ser as práticas escolares nos espaços públicos.

Apoiada pelos ensinamentos de Abramowicz (2009), que entende o espaço público como não fraternal, não doméstico e nem familiar, penso-o como espaço coletivo, em que podem ocorrer diferentes maneiras de sociabilidade, subjetividade e ação, lugar que pode possibilitar as crianças e aos adultos outras experiências, amizades e afetos. “Um caminho coletivo que é a construção de um futuro aberto. Um mútuo aprendizado, de uns e de outros, que se produz na medida em que se constrói” (GALLO, 2019, p. 128).

A preocupação com o desenvolvimento de todas as crianças é recorrente nas narrativas das professoras. É constituído nas subjetividades docentes, nos sentimentos e preocupações quanto a apresentar atividades de aprendizagem em que todas as crianças respondam à proposta pedagógica da escola. Pode-se pensar que na educação infantil e em sua organização, circulam práticas institucionais que são produzidas para suprimir a falta baseada no estatuto de menoridade que a criança foi ganhando no decorrer de sua história. Diversos enunciados comunicam que há uma necessidade de auxiliá-las quanto ao desenvolvimento cognitivo, emocional e em suas necessidades físicas.

Frente a isso, interrogo: como nós educadoras/os, pensaríamos a escola se não houvesse um conjunto prescritivo sobre a educação infantil? Esse pode ser o desafio que possibilite rever nossas práticas e a reconhecer o colonizador/a que trazemos em nós, a desejar como propõe Schérer (2009) a liberação da infância dessa colonização disciplinar intensificada pelos discursos pedagógicos.

O filósofo defende que há um dispositivo pedagógico da infância para além da escola, que circula por todo tecido social e define o lugar da criança e o poder dos adultos sobre elas. A colonização da infância pela escola tem acarretado crianças precocemente alfabetizadas, controladas, categorizadas e interditadas (GALLO, 2019). Os discursos proferidos pelo Ministério da Educação (MEC) trazem para o debate a necessidade de discussão acerca das políticas públicas educacionais que passam a ter como um dos públicos-alvo, as crianças da educação infantil²⁵.

²⁵ Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.

No tempo presente, pensar essas questões me parece pertinente, pois o Presidente da República instituiu a Lei nº 13.960, de 19 de dezembro de 2019, que trata do Biênio da primeira Infância²⁶ do Brasil, no período de 2020 a 2021. Em parceria com diversos órgãos, tem o objetivo de informar a sociedade da importância de promover o desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida da criança. Ou seja, produz-se toda uma discursividade que é propagada por diversos órgãos, pelas novas tecnologias e meios de comunicação para a reprodução de uma racionalidade que pode regular a conduta dos adultos em relação às crianças. Os conteúdos e programas educacionais me parecem não oferecer espaço para a reflexão social e para uma concepção crítica da realidade, bem como a pressão sofrida para que as instituições de educação tenham desempenho, conforme o padrão estabelecido pelo sistema baseado em valores individuais. Barbosa (2010, p. 32) destaca que:

[...] a escola se constitui, juntamente com os meios de comunicação, como instituição reprodutora da ideologia neoliberal. Nas últimas décadas, em decorrência do pensamento crítico em relação a ideologia dominante, os neoliberais tiveram que reforçar ainda mais o enquadramento das escolas e universidades em sua forma de pensar o mundo, para assegurar a reprodução de seus valores. Considera-se importante ressaltar que a escola é também um espaço para a contradição e reflexão crítica sobre a realidade. Contudo, quanto mais o projeto neoliberal da sociedade ganha força, mais este espaço vem se estreitando.

A reflexão de Barbosa nos faz pensar sobre os documentos legais que orientam o trabalho nessa etapa da educação básica, pois segundo as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2017), apresentam como prioridade na educação infantil dois eixos estruturantes do currículo, as interações e brincadeiras para garantia e integração das experiências múltiplas das crianças, num constante diálogo entre as instituições e a família. E, no atual Estado brasileiro, é publicado o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA) incluindo como público alvo as crianças da primeira infância, ou seja, serão implementados programas e ações voltadas à promoção da alfabetização nessa etapa. Poderíamos pensar numa questão fundamental: Como as crianças da educação infantil terão múltiplas experiências estruturadas nas interações e brincadeiras estando incluídas numa política nacional que tem como prioridade antecipar o processo de escolarização?

²⁶ Considera-se primeira infância no Brasil o período que abrange os primeiros seis anos completos de vida da criança.

O texto descreve que essa política tem como finalidade melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional, e combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional. Com efeito, sabemos que a escola é o lugar de controle e da disciplina “[...] ela serve para obedecer às regras e seguir conhecimentos determinados por padrões curriculares nacionais” (AUGUSTO, 2015, p. 112). Dessa forma, é possível pensar que os mecanismos de poder presentes no neoliberalismo, ganham novos contornos. De acordo com Mbembe (2014, p. 13):

Por neoliberalismo entenda-se uma fase da história da Humanidade dominada pelas indústrias do silício e pelas tecnologias digitais. O neoliberalismo é a época ao longo da qual o tempo (curto) se presta a ser convertido em força reprodutiva da forma-dinheiro. Tendo o capital atingido o seu ponto de fuga máximo, desencadeou-se um movimento de escalada. O neoliberalismo baseia-se na visão segundo a qual “todos os acontecimentos e todas as situações do mundo vivo (podem) deter um valor de mercado. Este movimento caracteriza-se também pela produção da indiferença, a codificação paranoica da vida social em normas, categorias e números, assim como por diversas operações de abstracção que pretendem racionalizar o mundo a partir de lógicas empresariais.

A escola dos tempos neoliberais, tanto as de iniciativa pública quanto as de iniciativa privada, se adequam aos mecanismos e às demandas do mercado, funcionando à sua imagem e semelhança. Assim, para os valores neoliberais serem inseridos nos sujeitos e nas instituições, houve a necessidade de uma mudança no senso comum quanto ao mundo e as relações sociais, que passaram a ser pensadas sob a lógica do consumo, propagando a ideia de que todos são consumidores individuais e onde tudo é um produto potencialmente a ser comercializado.

A resistência aos discursos e tecnologias dominantes de hoje, implica que podemos modificar nossa compreensão do que é ser uma/um professora/professor nesse tempo, cabe pensar que é um movimento de descontinuidade, que causa desconforto, exigindo de nós “um autogoverno, e uma elaboração de uma ética e uma prática em relação a si mesmo” (FOUCAULT, 1997, p. 9). Nesse cenário, devemos refletir – como adultos que fazemos parte do mundo das crianças pequenas –, sobre a necessidade de uma constante reflexão acerca das informações culturais apreendidas por elas, incentivando-as a uma mudança de atitude frente ao consumo, à competição e à individualização. Cabe-nos pensar, juntos, um tempo na escola para as crianças e suas infâncias, um tempo presente diferente daquele que construímos historicamente, um tempo para elas e para nós.

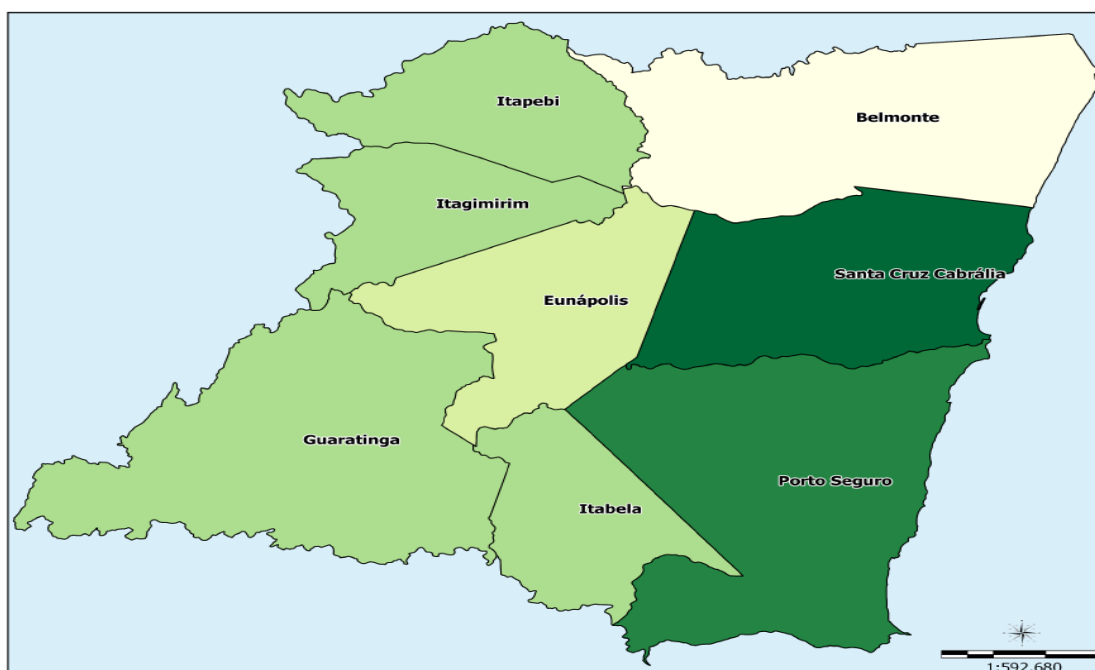
É preciso, então, devolver à escola o tempo infantil que lhe foi roubado [...] Em vez de submeter a educação infantil às exigências dos níveis ulteriores de escolaridade, padronizando e sequencializando modelos e conteúdos, poderíamos, na escola, brincar um pouco mais, perder um pouco mais de tempo, fazer as coisas por elas próprias e não pelo que se obtém delas, estar um pouco mais presentes no presente... (KOHAN, 2019, p. 13)

Frente a isso, acompanhar como as concepções de infância são produzidas nos saberes e narrativas das professoras da educação infantil, pode talvez fazer ver o que sempre esteve aí. Como disse o próprio Foucault, suas pesquisas não tiveram intenção de formular teorias para elucidar tudo, mas analisar a especificidade dos mecanismos de poder para construir estratégias de conhecimento (FOUCAULT, 1980). Mas, para que pensar tais questões? Me arrisco a responder “[...]. Para proceder de maneira hipercrítica, na educação infantil...exercitar a postura problematizadora; produzir acontecimentos [...]” (CORAZZA, 2019, p. 171).

4.1 Educação infantil municipal e pública de Porto Seguro: o contexto

Esta pesquisa foi desenvolvida no município de Porto Seguro, uma cidade brasileira localizada no Estado da Bahia, um dos estados mais plurais do Brasil em diversos aspectos, apresentando diferenças geográficas, sociais, culturais e econômicas. A formação histórica de seu povo se baseia nas populações indígenas, africanas e europeias em momentos distintos da história, marcada por processos violentos de extermínio e escravização das maiorias minorizadas (SANTOS, 2018). A cidade integra o Território Rural Costa do Descobrimento²⁷, composto por mais sete municípios baianos, conforme figura abaixo:

²⁷ Divisões territoriais oficiais que buscam consolidar-se enquanto objeto de planejamento e implantação de políticas públicas, reconhecendo a necessidade de descentralização e do envolvimento de agentes locais para o desenvolvimento (OBSERVATÓRIO DO TRABALHO, n/d.).

Figura 1. Costa do Descobrimento

Fonte: Perfil Territorial, n/d.

Localizado no extremo sul da Bahia, região onde se instalou a esquadra de Pedro Álvares Cabral, no ano de 1.500, impressionando os colonizadores por possuir inúmeras riquezas naturais, o município herdou esse nome da antiga Capitania de Porto Seguro, criada em 1534 e transformada em comarca da Bahia em 1763. Esse território durante o processo de desenvolvimento, desde o período colonial, passou por diversos momentos, desde o esquecimento e abandono até tornar-se um dos principais destinos turísticos do Brasil, causando uma expansão maciça da população, segundo Romeu Fontana (2001).

Numa análise documental, há uma escassez de dissertações/teses²⁸ que tratam sobre as crianças no município, não existem registros consistentes que narrem a trajetória dessa parcela da população, acompanhando o perfil histórico nacional e internacional, do significado que as crianças tinham para a sociedade. Conforme afirma Cancela (2012, p. 229-230):

²⁸ Portal de teses e dissertações da CAPES.

Infelizmente os fragmentos dispersos na massa documental não permitem trazer à tona muitas das vivências experimentadas pelas crianças indígenas na antiga Capitania de Porto Seguro [...]. Também não se identificou “matérias e amostras” de lições e rendas de meninos e meninas das escolas [...]

No limite, cabe destacar que os registros achados dizem respeito ao processo de catequização e escolarização das crianças indígenas do município, não tendo sido encontradas notas acerca do histórico das crianças negras, invisibilizadas historicamente pelo processo de escravização da população africana e afro-brasileira.

Referente à oferta da educação infantil no município, só ocorreu muito tempo depois, no ano de 1972, conforme consta nas atas da casa das religiosas Servas do Sagrado Coração da Santa Caterina Volpicelli, com a Escolinha de Educação Infantil Tio Patinhas, conhecida popularmente como “Escolinha das Irmãs”. Outras escolas de educação infantil surgiram na cidade, sendo, até o final do século XX, ofertada majoritariamente pela rede privada.

A partir de 1996, a Prefeitura Municipal inicia o processo de ampliação da oferta de educação infantil no município. Salientamos aqui, que naquele período eram atendidas crianças de 4 a 6 anos, ou seja, crianças da pré-escola. Vale ressaltar que, com a sanção da Lei nº 11.274/2006²⁹ que regulamentou o ensino fundamental de 9 anos, foi estabelecido que Estados, Municípios e o Distrito Federal teriam prazo até 2010 para se adequarem à mudança. O município apresentava um total de 11.904 (IBGE, 2010) crianças de 0 a 4 anos³⁰. Ao todo hoje, pelo INEP 2019, são 6.413 matrículas na educação infantil; desse total, 5.121 crianças frequentam escolas municipais e 1.292 escolas privadas.

Atualmente, de acordo com os dados do Censo Escolar 2019, disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação, existem 71 escolas que ofertam a educação infantil pública no município, sendo que dessas, 47 são escolas rurais e 24 são escolas urbanas. Do total geral, 15 atendem somente crianças da Educação Infantil (Creche e Pré-escola), e 56 atendem crianças da educação infantil (Creche e Pré-escola) ao ensino fundamental I e II. Os prédios escolares que oferecem a educação infantil municipal são próprios, alugados e/ou cedidos.

²⁹ Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade.

³⁰ Grupo de idade definido pelo Censo IBGE. As crianças de 5 anos fazem parte do grupo de idade de 5 a 9 anos, inviabilizando a contagem total de crianças de 0 a 5 anos residentes no município.

Em 2011, foram implementadas em Porto Seguro 7 escolas de educação infantil com Projeto Tipo B³¹, pelo Programa do Governo Federal intitulado Proinfância³², instituído pela Resolução/CD/FNDE nº 6, de 24 de abril de 2007, caracterizado como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de educação infantil.

Partindo do pressuposto de que os municípios ficaram responsáveis pela educação infantil³³, os dados mostram que Porto Seguro, em certa medida, vem atendendo de forma insuficiente esse princípio constitucional e, por consequência, há muito a ser feito para que seja cumprido o que está inicialmente previsto na primeira meta do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 26 de junho de 2014, com validade de 10 anos.

Assim, o PNE estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação, abrangendo os estados e municípios com planejamentos específicos para alcançar os objetivos previstos, considerando a realidade local. A primeira meta pretendia, até 2016, universalizar o atendimento escolar da população de 4 a 5 anos e ampliar até 2024, a oferta de creche, de forma a atender 50% da população de até 3 anos.

Nesse cenário, Porto Seguro, institui seu Plano Municipal de Educação em 26 de junho de 2015 através da Lei nº 1.240/2015, em consonância com o PNE (2014-2024) e apresenta a primeira meta do Plano Municipal de Educação:

Meta 1 - Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, e ampliar com qualidade a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos, até o final da vigência deste PME, com recursos próprios, do FUNDEB e em regime de colaboração com a União e o Estado. (PME/PS, p. 88, 2015).

No entanto, conforme a planilha de dados de atendimento, a pré-escola e a creche no município de Porto Seguro, ano 2019 (TC EDUCA, 2020), ainda não houve o atendimento total, de acordo com as metas estabelecidas pelo PNE/PME, em relação à universalização da

³¹ O Projeto Proinfância Tipo B tem capacidade de atendimento de até 224 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino), ou 112 crianças em período integral. Foi considerada como ideal a implantação das escolas do Tipo B em terreno retangular com medidas de 40m por 70m e declividade máxima de 3%. (FNDE).

³² Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil.

³³ Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN).

pré-escola e à ampliação da oferta da creche no município. Tomando como referência o que está posto no Plano Municipal de Educação, o município deve, nos próximos anos, intensificar os investimentos nesta etapa da Educação Básica, para que sejam atingidas as metas previstas em lei, pois a pré-escola atingiu um percentual de 86,06% e a creche 16,27%, estando, respectivamente, em situação de descumprimento e risco.

Diante da realidade apresentada pelos dados acima, o município poderá repensar suas políticas públicas para a Educação Infantil, pois como previsto na Emenda Constitucional nº 59/2009, as crianças da pré-escola (4 e 5 anos) deveriam estar todas, obrigatoriamente matriculadas, e o atendimento à creche (0 a 3 anos) deveria ter sido ampliado em 50%. Atualmente quanto ao quadro geral de matrículas referente à Educação Básica, o atendimento à educação infantil representa aproximadamente 19% do total no país. O município de Porto Seguro atende, em média, 16% das crianças na educação infantil, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Matrículas geral

LOCALIZAÇÃO	ED. BÁSICA	ED. INFANTIL
Brasil	47.874.246	8.972.778
Nordeste	13.968.476	2.349.305
Bahia	3.485.631	552.337
Porto Seguro	41.850	6.413

Fonte: INEP (2019). Elaborado pela autora (2020).

O município de Porto Seguro é composto por 103 escolas municipais e 1 centro de educação inclusiva e atendimento especializado AEE (CEAME)³⁴. As escolas atendem educação infantil, séries iniciais e finais do ensino fundamental e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), distribuídas nas zonas rural e urbana. Referente à educação infantil, Porto Seguro possui 71 estabelecimentos de ensino pelo Censo Escolar (2019) que atendem as crianças de 0 a 5 anos, distribuídas nos seguintes distritos, regiões e bairros:

³⁴ Centro de Educação Inclusiva e Atendimento Especializado-AEE, criado em 17 de abril de 2009, e oficialmente com ato de criação em agosto de 2011. Havia desde 2005 um setor de educação especial na Secretaria de Educação que, de forma itinerante, visitava escolas, avaliando alunos e encaminhando para atendimento. Também essa equipe formou núcleos de atendimento especializado, com psicopedagoga, psicólogo e com fonoaudióloga. Com o tempo e a demanda crescendo pensou-se em um espaço para ampliar e melhorar a qualidade do atendimento. A Secretaria de Educação alugou o espaço e disponibilizou pessoal técnico especializado na área (Informações obtidas através da Secretaria Municipal de Educação de Porto Seguro).

Centro, Arraial D’ajuda, Vale Verde, Frei Calixto, Paraguai, Vila Parracho, Vila Jardim, Vila Vitória, Mirante, Cambolo/Fontana, Vera Cruz, Pindorama, Trancoso, Caraiva, Escolas da BR, Itaporanga, Meio Rural e Indígena, descritas no Quadro 3, e que se aproximam do tema dessa pesquisa.

Quadro 3 - Escolas municipais que oferecem educação infantil por região/localização

Nº	CENTRO
01	Escola Tio Patinhas
02	Creche Escola São Sebastião
03	Escolinha da Fraternidade Bertinho Brito
04	Escola Infantil Isidório Pereira
	ARRAIAL D’AJUDA
01	Escola Zeca Passador
02	Creche Rosa Cristina Alves Cardoso
03	Pré-Escola Arraial D’ajuda
	VALE VERDE
01	Escola Manoel Ribeiro Carneiro
02	Escola Joana Moura
03	Escola São Miguel
	FREI CALIXTO
01	Creche Lar Amor À Criança
02	Escola Infantil Aracy Alves Pinto
03	Escola Paulo Freire
04	Escola Infantil Cantinho da Paz
05	Escola Municipal Hanna
06	Escola Pero de Campos Tourinho
07	Escola Vitória Parque
	PARAGUAI
01	Creche Terra Matter
02	Escola Valdivio Costa
	VILA PARRACHO
01	Creche Escolar Prof. Mazoniel S. Macedo
	VILA JARDIM
01	Centro Comunitário Casa do Amor
02	Escola Albertina Fiorotti Moreira
03	Escola Helena Rebocho
	VILA VITÓRIA
01	Centro Educacional Jardim da Infância
02	Escola Novo Triunfo
	MIRANTE
01	Escola Corujinha Feliz
	CAMBOLO/FONTANA
01	Escola Balão Mágico
	VERA CRUZ
01	Escola Chico Lage
02	Escola Cruz de Malta
03	Escola Tiradentes
	PINDORAMA
01	Escola Profª. Raydahlia Bittencourt de Oliveira
	TRANCOSO

01	Centro Educacional Zaidy Barreto
02	Creche Comunitária Ebenézer
03	Creche Recanto de Apoio Criança feliz
04	Escola Santa Galo
05	Escola Sapirara
CARAIVA	
01	Escola Alegria do Saber
02	Escola Municipal de Caraiva
ESCOLAS DA BR	
01	Escola Profª. Conceição Valiense
02	Escola Santo Antonio
ITAPORANGA	
01	Instituto Renascer de Itaporanga
MEIO RURAL	
01	Escola Santa Maria
02	Escola Archimedes Ernesto da Silva
03	Escola São Geraldo
04	Escola Palestina
05	Escola Rui Barbosa
06	Escola Dois de Maio
07	Escola Quinze de Agosto
08	Escola Caminho da Esperança
09	Escola Frutos da Terra
10	Escola Morro Alto
11	Escola Projeto Mangabeira
12	Escola José Francisco Assunção
13	Escola Francisco Estrela
INDÍGENA	
01	Escola Pataxó Imbiriba
02	Escola Pataxó Tupiniquins
03	Escola Pataxó Boca da Mata
04	Escola Pataxó Meio da Mata
05	Escola Pataxó Barra Velha
06	Escola Pataxó Aldeia Velha
07	Escola Pataxó Campo do Boi
08	Escola Pataxó Pé do Monte
09	Escola Pataxó Tingui do Guaxuma
10	Escola Pataxó Aldeia Nova
11	Escola Pataxó Cassiana
12	Escola Pataxó Juerana
13	Escola Pataxó Jaqueira
14	Escola Pataxó Bugigão
15	Escola Pataxó Jitai
16	Escola Pataxó Nova Esperança
17	Escola Pataxó Xando
TOTAL DE ESCOLAS MUNICIPAIS QUE OFERTAM ED. INFANTIL	

71

Fonte: Censo Escolar (2019). Elaborado pela autora (2020).

Quanto aos estabelecimentos públicos e privados de Educação Infantil no município, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) apresenta um

total de 93 escolas. Destes 93 estabelecimentos, 22 são da rede privada e atendem as crianças da creche e pré-escola, os demais são públicos, conforme descrito anteriormente no Quadro 3. A quantidade de turmas da Educação Básica no município corresponde a 1.839, sendo deste total 407 na educação infantil. As turmas de creche totalizam 120 e as da pré-escola 287, nas redes municipal e privada.

Em relação ao percentual de matrículas em Porto Seguro, 1.753 crianças estão matriculadas nas turmas das creches da rede pública e privada, e 4.660 estão matriculadas nas turmas da pré-escola nas respectivas redes, constatando-se um maior atendimento à pré-escola, refletido pela obrigatoriedade do atendimento instituída pela Lei nº 12.796/2013³⁵, conforme Tabela 1.

Tabela 1: Matrículas da Educação Infantil

NÚMERO DE MATRÍCULAS POR ETAPA DE ENSINO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – ED. INFANTIL PORTO SEGURO			
Creche		Pré-escola	
Municipal	1.226	Municipal	3.895
Privada	527	Privada	765
Total	1.753	Total	4.660

Fonte: INEP (2019). Elaborado pela autora (2020).

Na educação infantil, há a oferta de matrículas em turmas de tempo integral e parcial: o município de Porto Seguro tem na creche em tempo integral 797 matrículas e em tempo parcial 956 matrículas. Na pré-escola em tempo integral 313 matrículas e em tempo parcial 4.347 matrículas. Quanto à localização, observa-se, de acordo com o Inep, uma maior concentração de matrículas na educação infantil pública e privada na área urbana, sendo mais expressiva na pré-escola. Em relação ao gênero, há matriculados nas creches 874 meninas e 879 meninos, sendo que a maioria das crianças não são declaradas pelas famílias acerca da identificação de cor/raça/etnia. Na pré-escola, as matrículas expressam quanto ao gênero um total em que 2.294 são meninas, e 2.366 são meninos, sendo majoritária a não declaração racial pelas famílias das crianças.

A atuação docente no Brasil corresponde a um total de 2.212.018 professoras/es na Educação Básica, sendo que desse total na educação infantil atuam aproximadamente

³⁵ Lei que altera a LDB 9394/96 e tornou obrigatória a matrícula na pré-escola.

27% das/os professoras/es. No município de Porto Seguro, há 1.773 docentes, desse número 424 estão lotadas/os na educação infantil, conforme Tabela 2.

Tabela 2: Docentes Brasil 2019

LOCALIZAÇÃO	ED. BÁSICA	ED. INFANTIL	CRECHE	PRÉ-ESCOLA
Brasil	2.212.018	599.473	312.615	327.699
Nordeste	622.987	140.992	59.848	90.147
Bahia	156.521	34.194	14.571	21.621
Porto Seguro	1.773	424	177	283

Fonte: INEP (2019). Elaborado pela autora (2020).

Na educação infantil do município, há nas redes pública e privada 177 docentes que atuam em creches e 283 que atuam em pré-escolas, nesse sentido, o Inep (2019) informa em nota de rodapé no próprio site que deve-se considerar nestes dados a inclusão dos docentes que atuam em turmas de Creche, Pré-Escola e unificadas. Referente a localização das/os docentes no município, 258 estão na área urbana e 167 na área rural. Quanto as 177 docentes que atuam em creches, 121 estão lotadas/os na rede municipal e 56 na rede privada. Na pré-escola, do total de 283 docentes, 220 estão lotadas/os na rede municipal e 63 na rede privada. As/os professoras/es que atuam na docência da educação infantil no município, estão, a maioria, na faixa etária entre 30 e 49 anos; no total geral, considerando todas as faixas etárias, são 420 mulheres e 40 homens. As/os professoras/es que exercem a docência nas creches do município, estão a maioria na faixa etária entre 30 e 49 anos, sendo no total geral, considerando todas as faixas etárias, 163 mulheres e 14 homens. As/os professoras/es que atuam na regência da pré-escola no município, estão a maioria na faixa etária entre 30 e 49 anos, sendo no total geral, considerando todas as faixas etárias, 257 mulheres e 26 homens.

Na rede pública, os dados disponibilizados apontam quanto à situação funcional, um total de 919 docentes concursados, 574 contratados temporariamente, 04 contratados terceirizados. A situação funcional das docentes no atendimento à creche no município corresponde a 59 concursados, 62 com contrato temporário e 1 com contrato terceirizado. A situação funcional das docentes no atendimento à pré-escola no município corresponde a 129 concursados e 91 contratos temporários. Referente ao nível de escolaridade, o Inep

(2019) apresenta que a maioria das/os professores/as tem graduação, perfazendo um total de 1.292 com licenciatura e 129 sem licenciatura. Em relação ao nível de escolaridade na creche, de um total de 177 docentes, 1 possui ensino fundamental, 55 ensino médio, 114 graduação com licenciatura e 7 graduação sem licenciatura, e desse total, 50 ainda possuem especialização. Em relação ao nível de escolaridade na pré-escola, de um total de 283 docentes, 2 possuem ensino fundamental, 68 ensino médio, 208 possuem graduação com licenciatura e 5 graduação sem licenciatura, e desse total, 95 possuem especialização e 3 mestrado.

Os dados evidenciam que a educação infantil no município de Porto Seguro mostra-se historicamente como um terreno complexo e lento. Observa-se que apesar dos avanços na oferta, apresenta dilemas e entraves quanto às questões sociais. Pode-se dizer que quanto à identificação racial, foi observado que a maioria das famílias opta por não declarar a raça/cor/etnia das crianças. Quanto ao perfil docente, a maioria são mulheres e não foram encontrados registros quanto à identificação racial. Pensar como a educação infantil está constituída no sistema educacional contemporâneo, e como nossos saberes e narrativas estão imbricados nessas relações de poder e saber, poderá talvez criar encontros para um repensar os espaços institucionais, onde esses saberes e poderes se inscrevem de forma sistemática, constante e rigorosa no corpo das crianças e das/os professoras/es (KOHAN, 2005).

5. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PODEMOS FALAR RAÇA OU ETNIA?³⁶

Sempre tenho essa dúvida.

(26/10/2019, Registros de campo).

Essa pergunta feita pela Prof^a. Lis, foi disparadora de conversas no 4º Encontro de pesquisa, em uma das propostas sugeridas por mim referente as questões raciais. Ao pensar essa discussão, apresentei um texto e alguns vídeos do cronograma inicial dos encontros. Cabe ressaltar que não chegamos a aprofundar a discussão sobre o conceito de etnia, tal como nos sugere Cruz et al. (2010), quando argumenta que:

Diferentemente do conceito de raça, o de etnia procura localizar os grupos humanos desde uma perspectiva histórica, simbólica e psicológica. Por isso afirmamos ser este um conceito dinâmico. Ele descreve um conjunto de seres humanos que, em um determinado tempo, falam uma mesma língua, professam uma religião ou acreditam em um mesmo ancestral e tem uma mesma visão de mundo. (CRUZ, et al., 2010, p. 90)

Outra diferença importante é o fato de que uma raça pode conter diferentes etnias. Se o conceito de raça nos remete a características estéticas, físicas, tais como formatos de rosto, de nariz, tipos de cabelo, diferentes graus de concentração de melanina, o de etnia diz respeito a uma cultura que ocupa um território, ou se encontra em busca de um, a exemplo dos índios do Brasil, ou dos judeus e palestinos na Faixa de Gaza. (CRUZ, et al., 2010, p. 90)

Assim, no cronograma dos encontros, eu já havia sugerido como indicação de leitura, o artigo intitulado *Infância, raça e paparicação* da Profas. Oliveira e Abramowicz (2010). Esse texto, foi resultado de uma pesquisa desenvolvida numa instituição de educação infantil e demonstrou que havia na creche uma comparação/classificação entre as crianças negras e não negras, contribuindo para o debate das relações raciais no Brasil. Diante do questionamento da prof^a. Lis e para impulsionar nossas conversas utilizei os documentários *Ninguém nasce racista* e a *Infância do Brasil*. Discutimos a partir de um fragmento do citado artigo que pontua:

Como a pesquisa tratava das práticas educativas em relação às crianças negras, optou-se por utilizar o termo ‘raça’ em vez de ‘etnia’, pois o componente que entra é a cor da pele, elemento usado para as classificações raciais, seguindo, assim, a mesma terminologia de Guimarães (2002, p. 52) na qualidade de uma categoria analítica, pois, de acordo com o autor, as ‘raças sociais’ são ‘epifenômenos

³⁶ Pergunta feita pela prof^a. Lis no 4º Encontro realizado no dia 26/10/2019.

permanentes que organizam a experiência social humana e não têm chances de desaparecer’. Apesar de que já ficou provado pela genética, que não existem raças biológicas, as classificações raciais continuam a ser feitas baseadas na ideia de raças superiores e inferiores. (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p. 216-217).

Foucault (1988) nos mostra que para fazer triunfar a raça e proteger a pureza do sangue, o racismo na sua forma moderna surge a partir da segunda metade do século XIX. Nesse tempo, cria-se “toda uma política do povoamento, da família, do casamento, da educação, da hierarquização social, da propriedade, e uma longa série de intervenções permanentes ao nível do corpo [...]” (FOUCAULT, 1988, p. 140). Para pensar essa questão, Achile Mbembe (2014, p. 11) diz que:

Ao reduzir o corpo e o ser vivo a uma questão de aparência, de pele ou de cor, outorgando à pele e à cor o estatuto de uma ficção de cariz biológico, o mundo dos eu-americanos em particular, fizeram do Negro e da raça duas versões de uma única e mesma figura, a da loucura codificada.

Para continuar essa discussão, pode ser importante mostrar alguns dados já descritos em outra seção, mas que considero relevante reapresentá-los neste momento. Das professoras-parceiras da pesquisa, quanto à identificação racial, três se autodeclararam negras, três se autodeclararam pardas e uma não se autodeclarou. Nos dados do Inep (2019) não foram encontradas informações quanto à declaração racial das professoras que atuam na educação infantil municipal, e quanto às crianças, foi observado que a maioria das famílias não declara a identificação racial. Esses dados podem sugerir alguns questionamentos: Que regimes de verdade operam na professora-parceira que optou por não se autodeclarar? Por que a maioria das famílias de Porto Seguro, que segundo dados do IBGE (2010) são compostas, majoritariamente, por pretos e pardos, não declararam a identificação racial das crianças?

Pensando tais questões, diante do atual cenário brasileiro, em que o Presidente da República afirma que racismo é “algo raro no Brasil”³⁷ e vem fortemente apresentando discursos que podem provocar a invisibilidade de uma temática tão relevante quanto à questão racial, pode-se dizer que é urgente provocar discussões de modo a intensificar o debate público. Desse modo, como um dos elementos do dispositivo pedagógico da

³⁷ Entrevista do Presidente da República, Sr. Jair Messias Bolsonaro, concedida à apresentadora Luciana Gimenez no Palácio do Planalto no dia 07/05/2019. (Luciana by night, vídeo)

infância que opera sobre os corpos, a escola pode estar propagando junto à mídia e demais instituições, um modelo estético hegemônico, “bem como um modelo de “saúde” que é veiculado e produzido incessantemente como o melhor, o único, o bonito, e que deve ser perseguido por todos” (ABRAMOWICZ, 2010, p. 212).

[...] Durante vários séculos, o conceito de raça – que sabemos advir, à partida da esfera animal – foi útil para, antes de mais, nomear as humanidades não-europeias. O que nós chamamos de “estado de raça” corresponde, assim o cremos, a um estado de degradação de natureza ontológica. A noção de raça permite que se representem as humanidades não europeias como se fossem um ser menor, o reflexo pobre do homem ideal de quem estavam separadas por um intervalo de tempo intransponível, uma diferença praticamente insuperável. Falar delas é, antes de mais, assinalar uma ausência - a ausência do mesmo – ou ainda uma presença segunda, a de *monstros* e de *fósseis*. Se o fóssil, escreve Foucault, é “aquilo que deixa substituir as semelhanças através de todos os desvios que a natureza percorreu” e se funciona desde logo como “uma força longínqua e aproximativa da identidade”, o monstro pelo contrário “narra, como em caricatura, a gênese das diferenças”. No grande quadro das espécies, gêneros, raças e classes, o Negro na sua magnífica obscuridade, representa a síntese dessas duas figuras. O Negro não existe, no entanto, enquanto tal. É constantemente produzido. (MBEMBE, 2014, p. 40)

Essa possibilidade parece funcionar como pontua o autor, sendo expressada na narrativa da prof^a. Azaleia em nosso 4º Encontro, quando disse: “Eu sofri preconceito na infância devido à minha cor, não foi bom” (26/10/2019, Registros de campo). Me parece que a narrativa da professora apresenta os efeitos da colonização europeia quanto à classificação racial, tendo como um dos elementos a cor da pele. Tal classificação pode ser produzida pelo dispositivo pedagógico que atua sobre os corpos dos indivíduos desde a mais tenra idade, formando subjetividades e provocando desigualdades sociais de toda ordem. A esse respeito, Santiago (2017, p. 48) diz:

A primeira etapa para consolidação de uma educação promotora de justiça que vise a uma compreensão igualitária da educação é o reconhecimento dos reflexos da colonização europeia nas nossas estruturas cognitivas. Para tanto é preciso rever a compreensão de conceitos como: infâncias, crianças, tempo, espaço e conhecimento, fundamental para que nos reeduquemos para e nas relações étnico-raciais.

Neste estudo, nos interessa rever a compreensão do conceito de infância e reeducar nosso olhar para e nas relações étnico-raciais, pode requerer um estranhamento

em relação a essa infância colonizada que está estruturada em nós e em nossas instituições. Nossas práticas no espaço escolar talvez podem ser vividas por todas e todos de maneira respeitosa e pode-se pensar em intensificar nossos desejos e sensibilidades para viver junto às crianças um processo educativo solidário. “Propomos um convite à construção de pedagogias descolonizadoras, que nos forneçam subsídios para a desconstrução da racialização e reprodução das desigualdades de classe, gênero e sexualidade” (SANTIAGO, 2017, p. 52).

Desigualdades de toda ordem parecem estar na agenda do dia, e pautas importantes que tiveram algum avanço nos governos Lula/Dilma, atualmente vêm sendo atacadas pelo atual governo. As ações e políticas sociais implementadas estão sendo atacadas desde o golpe de 2016³⁸, como afirma Abramowicz (2019, p. 17), sobre o golpe: “apunhalou em sua primeira etapa toda a pauta da diversidade, extinguiu o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos”. A autora ainda afirma que, a partir do golpe, há uma tentativa explícita de reduzir e sufocar as diferenças. Projetos como *A escola sem partido*, a *Ideologia de gênero*, o ataque contra as cotas raciais, a educação pública (com forte massacre às universidades), entre outros, se apresentam como retrocessos e imposição de uma pauta neoliberal.

A infância e a educação infantil fazem parte também desse cenário e desse retrocesso, assim é preciso lembrar que historicamente são campos de disputas. “Não há território e corpo mais disputado do que o da criança para atribuir-lhe uma essência e subjetividade” (ABRAMOWICZ, 2019, p. 18). No livro *Infância e Maquinarias*, a pesquisadora Maria Isabel Bujes mostra como se formam toda uma rede de discursos sobre a infância, e especialmente sobre a criança pequena, com o duplo objetivo de governá-la produtivamente para o Estado, e de estruturar determinados tipos de saberes pedagógicos que não apenas constituem um certo tipo de criança contemporânea, quanto nos ensinam como devemos lidar com ela. A autora diz:

Arrisco a dizer que a Educação Infantil, tal como a conhecemos hoje, é o efeito de uma aliança estratégica entre os aparelhos administrativo, médico, jurídico e educacional – incluídas aqui família e escola – devidamente assessorados por um saber científico. Ainda que tal aliança não exista a partir de uma intencionalidade prévia, ela tem por

³⁸ Luiz Ruffato do Jornal El País faz uma interessante análise sobre o processo de impeachment sofrido pela presidenta Dilma Rousseff, em 2016.

finalidade o governo da infância, a fabricação do sujeito infantil (BUJES, 2002, p. 42).

Desse modo, é possível dizer que nós, professoras da educação infantil, participamos dessa aliança estratégica entre tais aparelhos, e assim, como somos cúmplices do Estado para conduzir as crianças, somos também conduzidas por nós mesmas e pelas instituições, sendo as famílias das crianças, uma delas. Tal constatação encontra-se ancorada na narrativa da prof^a. Violeta, no 2º Encontro, quando diz: “Eu, sempre em situações polêmicas devolvo os questionamentos para as crianças e pergunto: O que vocês acham? A partir daí dialogamos a respeito do assunto. Se a família vier questionar, tenho como argumentar que foi uma demanda que surgiu a partir das crianças” (05/10/2019, Registros de campo).

A narrativa da professora mostra-se potente para pensar que as complexidades do cotidiano escolar enfrentadas pelas professoras, por vezes limitam e silenciam suas ações que são reguladas pelas famílias e pela hierarquia presentes na instituição. Porém, as professoras, em muitos momentos, não aceitam passivamente os efeitos produzidos pelas relações de poder estabelecidas na escola. Observa-se que há nesse jogo de forças a adaptação às normatizações, mas há também resistências que atuam contra o funcionamento do dispositivo pedagógico, como expressado pela professora, que no 1º Encontro desabafa: “Tenho observado que nas escolas a maioria das famílias são evangélicas, como trabalhar outras religiões? Fiz uma proposta de convidar um pai de santo na minha escola, pois já havia representações de religiões cristãs, no entanto, a diretora disse – Violeta, melhor deixar isso para lá, não vamos mexer com isso não”. (28/09/2019, Registros de campo).

Na narrativa da prof^a Violeta, pode ser possível afirmar que ao sugerir a gestão escolar que houvesse um convite ao pai de santo em relação às representatividades religiosas, sua ação produziu um efeito de resistência, impedindo que a instituição apresentasse às famílias uma única possibilidade de representação. A professora, ao marcar sua posição, demonstra que há uma luta que vem sendo travada por processos micropolíticos de resistência no cotidiano das escolas, luta que pode causar pequenas brechas no dispositivo pedagógico da infância.

Para continuar essa luta, precisamos talvez pensar uma escola que possa movimentar novos pensamentos, com invenções e criações, produzir diferenças e,

assim, podemos aprender com as crianças, num caminho coletivo, um “ir junto” com elas. “É preciso que as diferenças sejam o mote da ação pedagógica: produzir diferenças, não tolerá-las, nem aceitá-las, apenas. Há uma luta micropolítica, antifascista, que tem que ser travada incansavelmente, cotidianamente” (ABRAMOWICZ, 2003, p. 21-22). Nessa luta, as questões raciais precisam estar presentes, pois como afirmam as estudiosas Finco e Oliveira (2011):

No cotidiano da educação infantil, são inúmeras as expressões que reforçam os estereótipos. Tensões entre corpo e infância também aparecem na maneira como os corpos de meninos e meninas, crianças negras e brancas são socialmente classificadas e hierarquizadas, determinando papéis sociais e estabelecendo relações de poder [...] (FINCO, 2011, p. 70)

Problematizar a concepção de infância nas narrativas das docentes que atuam na educação infantil, permite percebê-la em seu engendramento no contexto social contemporâneo, e por esse espaço se anunciar isenta das relações de poder. Parece ocorrer um silenciamento, onde os tempos são devidamente regulados em prol do educar e cuidar das crianças. Ao explicitar tal questão, pode talvez haver a possibilidade de provocar brechas em estruturas já constituídas e assim, impulsionar o enfrentamento das situações de desigualdades de raça.

A raça está por detrás da aparência e sob aquilo de que nos apercebemos. É também constituída pelo próprio acto de atribuição – esse meio pelo qual certas formas de infravidas são produzidas e institucionalizadas, a indiferença e o abandono, justificados, a parte humana do Outro, violada, velada ou ocultada, e certas formas de enclausuramento, ou mesmo de condenação à morte, tornadas aceitáveis. Abordando o racismo em particular e sua inscrição nos mecanismos do Estado e do poder, Michel Foucault dizia, a este respeito, que qualquer funcionamento do Estado, “a determinado momento, a um certo limite e em certas condições, passaria pelo racismo”. A raça, o racismo, explicava ele, ‘é a condição de aceitabilidade numa sociedade de normalização’. E conclui: ‘A função assassina do Estado só pode ser garantida, funcionando o Estado no modo do biopoder, através do racismo’. (MBEMBE, 2014, p. 67)

Nesse jogo de forças de práticas discursivas e não-discursivas produzidas pelo dispositivo pedagógico da infância, pode-se buscar abandonar toda vontade de saber, de poder e de domínio que foram nos constituindo historicamente, e, de saída, pensar outras possibilidades de produções subjetivas que nos afastem do sujeito colonizado que nos

tornamos. “É possível que compreendendo as armadilhas que nos sujeitam, possamos escolher, não escapar das relações de poder, já que inevitáveis, mas sim das estratégias que ali se encontram” (PEREIRA, 1996, p. 69). E escapar das estratégias pode requerer de nós professoras e professores, uma luta cotidiana e incansável nas instituições de educação infantil.

6. GÊNEROS E SEXUALIDADES: PROFESSORA, VOCÊ É SAPATILHA?³⁹

*Relacionei a algo que a criança poderia ter ouvido em casa,
pois moro com minha companheira.
(05/10/2019, Registros de campo).*

A pergunta que intitula este capítulo, foi compartilhada no grupo de discussão pela prof^a. Violeta, em que a docente relata que foi questionada em sala de aula e imediatamente relacionou a sua orientação sexual, provocando conversas no segundo encontro de pesquisa. Contudo, para entrar nessa discussão, considero interessante apresentar alguns dados para refletir sobre esse tema.

No formulário entregue às professoras para preenchimento dos dados quanto à caracterização dos sujeitos da pesquisa, o grupo ficou constituído apenas por mulheres (digo isso, porque no 1º Encontro tivemos a participação de um homem que, devido a motivos particulares, necessitou desistir de participar dos encontros). Quanto à orientação sexual, as professoras-parceiras informaram: uma se declarou lésbica, cinco se declararam heterossexuais e uma não se declarou. O município de Porto Seguro apresenta, pelos dados do Inep (2019) quanto ao gênero, um total de 420 mulheres e 40 homens atuando na educação infantil municipal, indicando que há uma atuação maior de mulheres nessa etapa da educação básica. De acordo com Silva (2011, p. 108):

As mulheres correspondem a aproximadamente 94% das profissionais que atuam na docência em educação pré-escolar no Brasil (SAYÃO, 2005). No entanto, embora em um número bastante reduzido - em torno de 6% -, constata-se a presença de homens atuando como docentes em creches e pré-escolas nas redes públicas de educação [...].

Diante de tais dados, podemos pensar que na educação infantil problematizar tais contextos é um desafio necessário, visto que discussões acerca dos gêneros e das sexualidades são intensificadas no meio social com forte preconceito, e frente às crianças essas temáticas tornam-se ainda mais controladas. Para tanto, é necessário explicar que a sexualidade é considerada por muitos de nós, mulheres e homens, como algo que possuímos naturalmente ao nascer. Louro (2001, p. 11) afirma que:

³⁹ Pergunta feita a prof^a. Violeta por um de seus alunos e compartilhado com o grupo de discussão no 2º Encontro realizado no dia 05/10/2019.

Podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente “natural” nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre no contexto de uma determinada cultura. As possibilidades de sexualidade – das formas de expressar os desejos e os prazeres – também são sempre estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

Para ilustrar essa afirmação, basta uma pesquisa no Google para verificar o posicionamento da atual Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos que, após assumir o cargo e em comemoração, diz: “É uma nova era no Brasil, menino veste azul e menina veste rosa” (GLOBONEWS, 2019). Nesse sentido, podemos questionar: Que subjetividades estão sendo constituídas no tecido social quando na escola de educação infantil uma criança pergunta se a professora é “sapatilha”? Por que há uma necessidade em identificar cores para meninos e para meninas?

Frente a essas questões Finco e Oliveira (2011) afirmam:

As experiências de gênero são vivenciadas desde as idades mais precoces, quando as crianças aprendem desde bem pequenas, a diferenciar os atributos ditos femininos e masculinos. Aprendem o uso das cores, dos brinquedos diferenciados para cada sexo, aprendem a diferenciar os papéis atribuídos a mulheres e a homens; aí se enraíza, a diferenciação que, muitas vezes, está na base das futuras desigualdades na vida adulta. (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p. 62)

Foucault, em seu coletivo de livros *História da Sexualidade*, traz importantes contribuições para compreensão dessa complexa relação entre corpo, sexualidade e cultura. De acordo com o filósofo, ainda no século XIX, a sociedade moderna tentou reduzir a sexualidade à sua função reprodutiva, à sua forma heterossexual e adulta, normalizando condutas. Nesse jogo de forças instauraram-se técnicas de poder exercidas sobre o sexo e “[...]. As crianças, por exemplo, sabem-se muito bem que não tem sexo: boa razão para interditá-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo [...] (FOUCAULT, 1988, p. 10).

Fechar os olhos e tapar os ouvidos me parece ser resultado de uma das estratégias que o dispositivo pedagógico da infância vem operando não só nas crianças, mas também,

nos adultos que lidam com elas. A narrativa da prof^a. Azaleia evidencia tal questão: “Coloquei o desenho da Frozen⁴⁰ nas lembrancinhas na Semana da Criança, no entanto, para os meninos fiquei com receio em enviar, pois as famílias poderiam questionar” (3º Encontro, realizado no dia 19/10/2019, Registros de campo).

A narrativa da prof^a. Azaleia indica a importância em desenvolvermos estudos que articulem os temas infâncias, gêneros e sexualidades na educação infantil, pois como vimos, padrões são naturalizados e vozes são silenciadas. Talvez, seja necessário “perceber como as características físicas e os comportamentos esperados para os meninos e para as meninas também podem ser reforçados, de forma inconsciente, nos pequenos gestos e práticas do dia a dia da educação infantil” (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p. 68). Ao pensar essa questão, me recorde de minha atuação docente, quando por diversas vezes reproduzi em minhas turmas, expressões como: “Isso é jeito de menina sentar, feche as pernas! Menina não brinca com menino! ”.

Ao conversar sobre as questões de gênero e sexualidade com as professoras-parceiras, eclodiram no grupo algumas discussões e foi colocado por elas que uma das grandes dificuldades em abordar tais questões está principalmente na resistência das famílias nucleares⁴¹, como afirma a prof^a. Violeta: “Quanto às questões de gênero, é muito complexo, difícil a família compreender que meninas e meninos podem brincar de tudo e que isso não tem problema algum” (1º Encontro realizado no dia 28/09/2019).

Foucault (1998) afirma que foi a partir do século XVIII, que o sexo das crianças e dos adolescentes passa a ser relevante e são criados inúmeros mecanismos e estratégias discursivas. Os controles sociais foram reforçados, tratou-se de proteger, separar e prevenir, indicando os perigos de toda ordem para essa parcela da população. A partir desse pensamento do filósofo, me parece importante mostrar que esse controle social ainda ocorre de maneira imperativa em nós, professoras da educação infantil, como foi evidenciada também na fala da prof^a. Violeta: “Tenho muito cuidado com meu trabalho na escola, fico preocupada em relação às famílias pensarem que devido à minha orientação sexual, vou ficar defendendo minha bandeira” (2º Encontro realizado no dia 05/10/2019, Registros de campo).

⁴⁰ Filme infantil com protagonista feminina.

⁴¹ Se configura no modelo tradicional de família, formado por pai, mãe e pelos filhos.

Na preocupação da professora, podemos dizer que o dispositivo pedagógico da infância opera em sua conduta regulando e limitando suas ações para conformá-la dentro da norma instituída socialmente. Louro (2001, p. 16) afirma:

Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os “outros” sujeitos sociais que se tornarão “marcados”, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como “o segundo sexo”⁴² e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual.

Nesse contexto, a expressão “ter cuidado” revela uma das estratégias do dispositivo pedagógico da infância sobre a conduta da professora, regulando e normalizando suas ações dentro do espaço escolar. Na tentativa de afastar-nos dessa condução, talvez pudéssemos pensar não mais em uma infância única como representação, talvez pudéssemos dizer que, “[...] existem inúmeras representações de infâncias cujos significados podem variar de acordo com o tempo, o gênero, a sexualidade e a cultura na qual as crianças estão inseridas [...]” (FELIPE; GUIZZO, 2003). Com efeito, Louro (2001) diz:

A sexualidade, afirma Foucault, é um “dispositivo histórico” (1988). Em outras palavras, ela é uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem “verdades” [...]. (LOURO, 2001, p. 11-12)

Ao produzir verdades sobre as sexualidades e ao mesmo tempo sobre os gêneros, os campos de alguns saberes vão normalizando os adultos que estão em constante interação com as crianças, e pode-se dizer que há nessas relações uma propensa intenção ao sufocamento das diferenças. “Outras respostas e resistências, novos tipos de intervenção social e política são inventados. [...]” (LOURO, 2001, p. 32). Frente a isso, renovam-se no atual cenário brasileiro, os apelos conservadores que têm como um dos principais alvos a população infantil, onde são propagados discursos para proteger e restaurar a nação, com forte campanha na recuperação de valores e práticas tradicionais inscritas sobre o bordão “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”⁴³.

⁴² Essa expressão é o título de um livro escrito por Simone de Beauvoir, uma das obras mais celebradas e importantes para o movimento feminista.

⁴³ Bordão da campanha presidencial 2018 do atual Presidente da República.

A forte campanha na recuperação de valores e práticas tradicionais também chegam à educação infantil, pois esses padrões são em muitos casos tomados como verdadeiros, adequados e saudáveis por muitas das famílias. Nesse contexto, as professoras tornam-se reféns de exigências que circulam e fazem circular pelo dispositivo pedagógico da infância, orientações sobre os modos em como devemos educar as crianças, normalizando-as e consequentemente regulando suas condutas, ou seja, ensinando-as a ser homens ou mulheres. A esse respeito Guizzo (2013) pontua:

Meninos e meninas tornam-se alvos desses processos por meio de atos de regulações e controles empreendidos na escola. Tais regulações são, via de regra, muito sutis e ocorrem reiteradas vezes, de várias formas. Talvez por conta disso, deixam de ser questionadas tanto no âmbito educacional como fora dele, principalmente porque ainda hoje os argumentos de uma “essência” ou “natureza” para explicar os comportamentos ainda são muito presentes. Há uma grande carência de discussões em torno dos temas relacionados a gênero e sexualidade nos cursos de formação de profissionais da educação, o que dificulta a problematização de situações emergidas na escola. (GUIZZO, 2013, p. 31-32)

A partir dessa afirmação da autora, pude perceber como os encontros propostos pela pesquisa foram significativos para discussão de temáticas relevantes que atravessam o cotidiano da educação infantil. Mesmo havendo apenas um encontro em nosso cronograma para discussão das questões de gênero e sexualidade, nossos pensamentos continuaram em movimento, não estávamos fisicamente juntas, mas as interações e reflexões continuaram ocorrendo. Essa afirmação encontra-se na narrativa de uma das professoras, quando no dia posterior ao referido encontro envia o texto abaixo:

SEJA PUTA!

Ela acorda às 6 da manhã pra trabalhar, ele também... Mas ela é puta! Ela mora sozinha, ele também mora sozinho... Mas ela é puta! Ela sai fim de semana com a galera, bebe, dança, ele também... Mas ela é puta! Ela trabalha e estuda, ele também... Mas ela é puta! Ela conheceu um cara bacana, ficou com ele e foi pra cama, ele faz isso toda vez... Mas ela é puta! Ela tem amigos do sexo oposto, ele também... Mas ela é puta! Ela sempre chega sorrindo, é simpática cumprimenta todo mundo, ele também ... Mas ela é puta! Ela faz exatamente as mesmas coisas que ele faz... Mas ela, você sabe é PUTA! Se ser independente é ser puta, que sejamos todas PUTA, PUTA mulheres bem resolvidas!☺☺

[11:07, 06/10/2019] Violeta: Li este texto e lembrei do nosso encontro de ontem. (Texto relacionado ao 3º Encontro e enviado pela profª. Violeta através do WhatsApp no dia 6/10/2019, Registros de campo).

Por fim, procurei demonstrar que há na educação infantil, de acordo com as questões colocadas pelas professoras-parceiras, uma emergência em se pensar as questões raciais, de gêneros e sexualidades. Esse movimento pode talvez potencializar outros processos educativos, processos que podem emergir das criações e invenções impulsionadas pelas crianças e pelas/os professoras/es, na busca pela afirmação das diferenças. É urgente, nesses tempos sombrios, e que estamos em guerra, resistir e em “[...] nosso trabalho cotidiano incorporar o discurso das diferenças não como um desvio, que é o lugar em que o diferente tem sido colocado, mas como mote de nossas práticas e das relações entre as crianças” (ABRAMOWICZ, 2011, p. 32).

CONSIDERAÇÕES PARA FECHAR O TEXTO? FINAIS?

As minhas prováveis conclusões não são mais do que reflexões, problematizações, vertentes das lacunas, das questões e das insatisfações que este estudo, em seu momento atual, me oferece. (PEREIRA, 1996, p. 98)

Pensando sobre os caminhos que percorri durante esses dois anos do mestrado, chegar a conclusões é uma atitude à qual me recusarei. Não sou borboleta, mas assim como ela, passei por metamorfose. Acredito que nenhum termo defina melhor esses dois anos que vivi no programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações-Étnico Raciais da UFSB. Em 2018, quando ingressei, não conhecia Foucault, no entanto, durante o curso, a partir das aulas de Políticas Públicas e Relações Raciais com a prof^a. Eliana Póvoas (minha orientadora), tive a oportunidade de iniciar leituras de textos desse filósofo, bem como de suas/seus estudiosas/os.

Tive ainda o privilégio de passar um semestre em Porto Alegre e cursar na UFRGS componentes específicos da infância, além de participar de seminários e cursos de extensão. Isso foi muito interessante para ampliar minha meus saberes sobre a educação e sobre a vida. Com essas experiências, lembro-me de Larrosa quando diz: “É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p. 25-26).

Foi isso que senti naquele período, algo me tocou a partir do encontro com Foucault – encontro possibilitado pela docência apaixonada da prof^a. Eliana, a partir da Universidade Pública, por isso, acredito que todas e todos aqueles que quisessem deveriam poder usufruir de tudo que a universidade pública, gratuita e de qualidade nos oferece. Como mostro ao longo da dissertação, o objeto dessa investigação teve relação direta com minha trajetória como professora e nessa posição que assumo, inicio esse estudo interessada em colocar em discussão algumas questões que envolvem a infância.

Por alguma razão, desde que me propus a escrever sobre infância e educação infantil, as palavras me escapavam, ficavam isoladas, soltas, avulsas, parecia não haver sequência lógica, não há fronteiras entre as ideias, não é possível fragmentar minhas ideias ou simplesmente separá-las. Desse modo, esta pesquisa surgiu de uma inquietação

relacionada à infância e à educação infantil, impulsionada por minha experiência como docente há 23 anos na educação pública municipal de Porto Seguro, e se propôs a responder como nós, professoras/es da educação infantil pensamos a infância e a ela atribuímos significados sociais, políticos, culturais e pedagógicos.

O objetivo deste trabalho foi conhecer/problematicar/tencionar, a partir dos saberes das/os professoras/es que atuam na educação infantil do município de Porto Seguro, as concepções de infância e identificar em suas narrativas os movimentos de aceitação/resistência aos processos de normatizações escolares. Procurei compreender essa problemática pautada na hipótese de que os saberes e narrativas docentes foram historicamente sendo constituídos, nas relações de poder e saber sobre a infância, e podem provocar o silenciamento das diferenças.

Nesse percurso, procurei construir coletivamente os caminhos desta pesquisa e, para tanto, conversei com colegas que, assim como eu, atuam na educação infantil pública em diferentes regiões do município de Porto Seguro. Enviei um convite às docentes contendo a proposta e, através de uma adesão livre, realizei 8 encontros que ocorreram na sala de reuniões da APLB Sindicato, entre os meses de setembro e dezembro de 2019. O estudo materializou, ainda, um *site* intitulado *Eu Entrei na Roda* (produto educacional) que poderá, talvez, ensaiar outras alternativas em relação à infância e à educação infantil. Assim, este trabalho resultou nesta dissertação, que traz um olhar diante dos inúmeros olhares que poderiam ser dirigidos para a infância. Reconheço que as ferramentas e noções exploradas poderiam ser outras, no entanto, as escolhi baseadas nos estudos foucaultianos por compreender como noções potentes para pensar esse tema.

Sugeri um cronograma inicial para o grupo de discussão composto pelas professoras-parceiras, porém, no decorrer dos encontros, outras temáticas surgiram e com a definição do problema e objetivos, construí este texto buscando respondê-los. Para isso, escrevi 6 capítulos: no primeiro, relatei minha trajetória docente; no segundo, apresentei as pistas metodológicas e as ferramentas teóricas; no terceiro, trouxe alguns aspectos da educação infantil brasileira e o contexto educacional da pesquisa; no quarto, apresento a construção das concepções de infância desde a Idade Média até os dias atuais; no quinto, abordo a emergência em trabalhar na educação infantil as questões raciais; e no sexto, mostro a relevância em pensar as questões de gêneros e sexualidades que surgiram a partir das narrativas docentes durante os encontros. As narrativas das professoras foram

inseridas e analisadas no texto a partir das pistas metodológicas e percorrem todos os demais capítulos incluindo as considerações.

Penso que este trabalho acenou para a possibilidade de refletir sobre o dispositivo pedagógico da infância, que tem função dominante no *governo* das crianças em todo corpo social. Tal dispositivo exerce uma regulação nas condutas das professoras expressadas nas narrativas analisadas, indicando que há um tensionamento para que haja aceitação das professoras em compreender a infância como uma concepção universal e única, ou seja, há uma propensão a materializar uma infância colonizada, que foi inventada na modernidade. Ao mesmo tempo, as professoras-parceiras também apresentaram em suas narrativas, que há movimentos de resistência a tal concepção, na medida em que cada uma, no cotidiano escolar, não aceita passivamente as ações dos diversos elementos que compõe o dispositivo, pelo modo como cada uma se dispôs a participar dos encontros de estudo/discussão e expuseram o desejo para ensaiar novas práticas educativas que as afastem dessa concepção de infância colonizada ao qual fomos constituídas, mostrando-nos que somos capazes de criar um mundo diferente.

A pesquisa ainda demonstrou que há uma emergência em se pensar as questões de raça, gênero e sexualidade na educação infantil, visto que o dispositivo pedagógico atua por estratégias heterogêneas estabelecidas nas relações de poder e saber, que podem provocar o silenciamento das diferenças, desde a mais tenra idade. Como apontado por Schérer (2009) não basta atacar a escola e sim atacar a racionalidade pedagógica ao qual estamos submetidas.

Este estudo mostrou que colocar em suspenso meus saberes pedagógicos, provocou-me a olhar para minha docência, marcada pelos saberes historicamente dominantes. Assim, considero importante que nos afastemos da possibilidade em apontar culpados, mas sim que nós, professoras e professores que atuam na educação infantil, possamos nos aproximar para juntas/os conhecer/problematizar/tencionar no encontro solidário e coletivo, outras possibilidades de pensar em nós, nas infâncias e nas crianças.

Ao propor os encontros com as professoras da educação infantil, procurei por essas brechas, tentei me deslocar desse lugar de professora e suspender minhas supostas certezas. E como pesquisadora, me senti “constrangida em invadir com estes olhos o cotidiano daquelas que tem, através de tonalidades diferenciadas, a inscrição de seus sonhos, desejos, esperanças, tristezas no chão da escola” (PEREIRA, 1996, p. 59). Assim,

procurei fazer parte do grupo, mesmo estando afastada da docência há seis anos, quis me deixar levar pelos percursos que a cada encontro foram sendo traçados com as professoras-parceiras.

Foi vivendo e revivendo situações muito semelhantes às quais eu já havia me encontrado antes⁴⁴, que me preocupei em preparar um ambiente que fosse minimamente agradável para conversar com minhas colegas de profissão. Tentei “apreender essa realidade, muito mais como espaço de produção de significados múltiplos, e muito menos como uma realidade que ocultasse verdades à espera de desvelamentos” (PEREIRA, 1996, p. 61). Buscamos juntas, nesses encontros, conversar sobre nossas inquietações, explorar novidades, rever nossas práticas, pensar alternativas, e buscamos resistir. Afirmo isso, a partir dos encontros realizados com o grupo, pois as professoras-parceiras ao aceitarem participar da pesquisa mostraram-se abertas e desejantes em pensar novas alternativas para a educação infantil. A escrita livre da prof^a. Margarida, no oitavo encontro do grupo, demonstra o desejo em resistir as atuais práticas educativas quando diz:

Participar dos encontros, foi de extrema importância para minhas reflexões acerca da infância, e principalmente em relação às diferenças – tema que me incomoda por vivenciar constantemente na prática da sala de aula (Encontro realizado no dia 14/12/2019, Registros de campo).

Acredito que o presente trabalho pode colaborar para que novas pesquisas possam ser feitas, utilizando outros conceitos-ferramenta e outras abordagens. Enfim, cada pessoa que dirigir o olhar sobre esta dissertação, com suas lentes teóricas, enxergará diferentes modos de utilizá-la e de ultrapassá-la, explorando novos trabalhos e recortes. Por fim, considero que, além da possibilidade de colaborar com outros trabalhos, esta investigação também pode ter uma continuidade, indo além do que já trabalhei aqui. Se hoje fosse continuá-la, poderia explorar melhor as questões referentes a raça, etnia, gêneros e sexualidades. Para isso, precisaria me aprofundar em autoras/es que estudem temáticas semelhantes na contemporaneidade. Pode ser talvez, outra possibilidade, um pensamento para o futuro.

⁴⁴ Refiro-me à minha prática educativa como professora municipal pública há 23 anos, atuando por doze anos na docência da educação infantil em diferentes regiões do município.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Kauan Santos. **“Por que eu sou é homem?”**: o entre-lugar de bichas pretas na escola. 2019. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal do Sul da Bahia, Porto Seguro, 2019.
- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 131-149.
- ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, v. 14, n. 3 (42), p. 13-24, set./dez. 2003.
- _____. Introdução - Panorama Atual da Educação Infantil: suas temáticas e políticas. In: ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella (Orgs.). **Educação Infantil: a luta pela infância**. Campinas, SP: Papirus, 2018, p. 13-51 .
- _____. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil** – Campinas-SP: Autores Associados, 2011, p. 17-36 .
- _____. Educação infantil: implementar o exercício da infância. In: ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. (Orgs.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 15-24 .
- ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a base nacional comum curricular para a Educação infantil? **Debates em Educação**. Maceió, v. 8, nº 16, p. 46-65, jul./dez. 2016.
- ABRAMOWICZ Anete; LEVCOVITZ Diana; RODRIGUES, Tatiana Cosentino. **Pro-Posições**, Campinas-SP, v. 20, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a12.pdf>>.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa. Tecendo os fios da infância. In: **Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [on line]. São Paulo: Ed. da Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- APLB. Sindicato-Delegacia Costa do Descobrimento. Disponível em: <www.aplbportoseguro.com.br>. Acesso em 04 fev. 2020.
- ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- AUGUSTO, Acácio. Governando criança e jovens: escola, drogas e violência. In: RESENDE, H. (Org.) **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 11-24.
- BARBOSA, Adriza Santos Silva; SANTOS, João Diógenes Ferreira. Infância ou infâncias? **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 245-263, set./dez. 2017.
- BARBOSA, Tatiana Rodrigues. **Repercussões do projeto neoliberal nas práticas educacionais para crianças pequenas**. 2010. 97 f. Dissertação (Mestrado em

Psicologia e Sociedade) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2010.

BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos In: PASSOS, E., KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 52-75.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. BRASIL/MEC, Brasília, 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 01 mai. 2019.

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

_____. Alguns apontamentos sobre as relações infância/poder numa perspectiva foucaultiana. 26ª REUNIÃO ANUAL da ANPED, 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: Anped, 2003, p. 1-13.

CANCELA, Francisco Eduardo Torres. **De projeto a processo colonial: índios, colonos e autoridades régias na colonização reformista da antiga capitania de Porto Seguro (1763-1808)**. 2012. 337 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CASTRO, Edgardo. **Introdução a Foucault**. 1. ed.; 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

CORAZZA, Sandra Mara. A roda do infantil. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre. 23 (1), p. 87-141. jan./jun. 1998.

_____. **Infância & Educação - Era uma vez...quer que conte outra vez?** Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

_____. Pensamento da diferença na pesquisa em educação: Era uma vez...quer que conte outra vez? As gentes pequenas e os indivíduos. In: ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. (Orgs.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 153-173 .

_____. **História da infância sem fim**. Ijuí-RS: Ed. Unijuí, 2004.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal et al. Corpo: sexualidade, gênero, raça e etnia. In: ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga (Orgs.). **O Plural da Infância: aportes da sociologia**. São Paulo: Ed. da UFSCar, 2010.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Pro-Posições**, v. 14, n. 3 (42), p. 119-130, set./dez. 2003.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão por trabalhar com Foucault. In: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos Investigativos I: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

- FNDE. **Pro-infância**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/eixos-de-atuacao/projetos-arquiteticos-para-construcao/item/4816-tipo-b>>. Acesso em: 18 de jun. de 2018.
- FONTANA, Romeu. **Porto Seguro**: memória fotográfica. Salvador. Edbahia, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalheite. Petrópolis-RJ: Vozes, 1987.
- _____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- GALLO, Silvio. Educação infantil: do dispositivo pedagógico ao “ir junto” com as crianças. In: ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. (Orgs.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 113-130.
- GALLO, S. Biopolítica e Subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, v. 33, p. 77 – 94, 2017. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n66/104-4060-er-66-77.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2019.
- GALLO, S. René Schérer e a Filosofia da Educação: primeiras aproximações. **Revista Educação e Filosofia**, v. 32 n. 65, mai./ago. 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/34238>>. Acesso em: 22 fev. 2019.
- GUIZZO, Bianca Salazar. Masculinidades e feminilidades em construção na Educação Infantil. In: GUIZO, B. S.; BECK, D.; FELIPE, J. (Orgs.). **Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: Ed. Ulbra, 2013.
- GUIZZO, B. S.; BECK, D. Q.; FELIPE, J. Infâncias, gênero e sexualidade: articulações possíveis. In: GUIZO, B. S.; BECK, D.; FELIPE, J. (Orgs.). **Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação**. Canoas-RS: Ed. da Ulbra, 2013.
- IBGE. Censo 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 02 de jul. de 2018.
- KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E., KASTRUP, V., & ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 32-51.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- KOHAN, Walter Omar. A devolver (o tempo d) a infância à escola. In: ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. (Orgs.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 11-14.
- KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

_____. . O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. **Clínica Recriando Vínculos**, 2016. Disponível em: <https://recriandovinculos.blogspot.com/2016/12/natal-infancia-como-um-outro.html>>. Acesso em: 06 de out. de 2019.

LEITE, César Donizetti Pereira. **Infância, experiência e tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LENAIN, Thierry. **Ceci tem pipi?** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

LOCKMANN, Kamila. História das práticas de atendimento à infância no Brasil: entre a caridade e a assistência científica. In: LOCKMANN, Kamila (Org.). **Infância (s), educação e governo**. Rio Grande-RS: Ed. da FURG, 2013, p. 39-58.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva – 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. O campo discursivo da infância: correlato de um descompasso. In: LOCKMANN, K. (Org.). **Infância (s), educação e governo**. Rio Grande-RS: Ed. da FURG, 2013, p. 79-98.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Marta Lança. 1. ed. Lisboa: Antígona, 2014.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OBSERVATÓRIO DO TRABALHO. Disponível em: <http://geo.dieese.org.br/bahia/territorios.php>>. n/d. Acesso em: 20 de ago. de 2018.

PEREIRA, Eliana Póvoas. **Nau-escola**: um percurso pelos saberes e poderes “especializados”. Ijuí-RS: Ed. Unijuí, 1996. (Coleção livros de bolsa).

PERFIL TERRITORIAL. Secretaria do Desenvolvimento Territorial, 2015. Disponível em: <sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno_territorial_179_Costa%20do%20Descobrimento%20-%20BA.pdf>. Acesso em: 04 de jul. de 2018.

PORTO SEGURO. **Plano Municipal de Educação-PME** (Decênio 2015-2015). Porto Seguro: 2015.

PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

RESENDE, Haroldo. A infância sob o olhar da pedagogia: traços da escolarização na modernidade. In: RESENDE, H. (Org.) **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 127-140.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas do poeta sobre a vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

RUFFATO, Luiz. O golpe contra Dilma Rousseff. **Jornal El País**, 2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/08/31/opinion/1472650538_750062.html>. Acesso em: 10 de jan. de 2020.

SCHÉRER, René. **Infantis**: Charles Fourier e a infância para além das crianças. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SANTIAGO, Flávio. “**O meu cabelo é assim...igualzinho o da bruxa, todo armado**”: hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2014.

SILVA, Peterson Rigato da. A presença masculina na educação infantil: diversidade e identidades na docência. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação** v. 12, n. 34, p. 57-67, jan./abr. 2007.

SANTOS, Richard. **Branquitude e televisão**: a nova África (?) na TV Pública. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

SOUZA, Ellen Gonzaga Lima; DIAS, Lucimar Rosa; SANTIAGO, Flávio. Educação infantil e desigualdades raciais: tessituras para a construção de uma educação das/nas relações étnico-raciais desde a creche. **Revista Humanidades e Inovação**. v. 4, n. 1, p. 46-55, 2017.

TC EDUCA. Sistema de Monitoramento dos Planos de Educação. Disponível em: <<https://pne.tce.mg.gov.br/#/public/inicio>>. Acesso em: 15 de jul. de 2018.

TEBET Gabriela G. Campos. Formação docente, educação infantil e bebês. **Laplage em Revista**. Sorocaba, v. 4, nº Especial, set./dez. 2018, p. 55-70.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.6, p. 68-96, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo. In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 12-34.

_____. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Por que governar a infância? In: RESENDE, Haroldo. (Org.) **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 49-56.

VÍDEOS

<<https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA>>.

A BNCC da educação infantil. Prof. Paulo Sergio Fochi. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=HLk7hsj3LUk&t=9s>>.

A criança no Brasil Colônia. Entrevista com Mary del Priore. Instituto Advento, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=INSKaEjHYx4>.

A infância do Brasil. Meteoro Brasil, 2019. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=0h7FIjryeE&t=9s>>.

Brincantes (Nélio Spréa e Elisandro Dalcin, 2010). Canal Parambóla, 2012.
Conversas metodológicas. Prfª. Drª. Anete Abramowicz. NEAB Conversas
Metodológicas. <<https://www.youtube.com/watch?v=k7h59KwkjNQ&t=352s>>.

Desigualdade de gênero no olhar das crianças. Raízes do Pará, 2018. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=VbIc4GDpIkQ&t=80s>>.

Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=vsWiJqihRw&t=45s>>.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3Q5QX-TDUW8&t=13s>>.

Entre Faces: infância, devir-criança e educação - Cesar Leite. Vitor Hugo Pereira Leite,
GLOBONEWS. **Menino veste azul e menina veste rosa.** 2019. Disponível em:
<<http://g1.globo.com/globo-news/jornal-globo-news/videos/v/menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-ministra-damara-alves-em-video/7274727/>>.

Infância / Ivan Capelatto. Café Filosófico – CPFL., 2018. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=UoLrCw0_1U>.

Luciana by night com Jair Bolsonaro. 07.05.2019. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=xMDcEo0_BV0&feature=emb_logo>.

Ninguém nasce racista. Continue Criança. Globo, 2016. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA>>.

Panorama / O tempo das crianças: a criança do futuro. Jornalismo TV Cultura, 2018.
Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TSQcnkoaFKI>>.

Panorama / O tempo das crianças: a criança do passado. Jornalismo TV Cultura, 2018
Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=qciZa4F4I-w&t=6s>.

Panorama / O tempo das crianças: a criança do presente. Jornalismo TV Cultura,
2018. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=UxoOHAD8dSo&t=5s>>.

Território do brincar - Diálogos com a escola. Território do Brincar, 2015.
Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ng5ESS9dia4&t=331s>>.

ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos a/o Senhora/o para participar da pesquisa *Infâncias, poder e resistências: cruzando saberes/fazeres nas narrativas construídas com as/os professoras/es da educação infantil de Porto Seguro-BA*, sob a responsabilidade da pesquisadora Sra. Valdirene Contarato Pereira, a qual pretende conhecer/problematizar/tencionar as concepções de infância a partir dos saberes das/os professoras/es que atuam na educação infantil, identificando em suas narrativas os movimentos de resistência quanto aos processos de normatizações escolares. Sua participação é voluntária e se dará por meio de uma cartografia construída no decorrer dos encontros de discussão/estudo colaborativo e na coautoria da composição de um produto educacional. Os participantes da pesquisa não correrão riscos, prejuízos, nem desconfortos de nenhuma espécie provocados pela sua atividade na pesquisa. Se você aceitar participar, as respostas obtidas por esta pesquisa poderão contribuir para (re) pensar outras formas de pensar e praticar à docência na educação infantil.

Se depois de consentir sua participação, a/o Sra./Sr. desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo, exceto na coautoria do produto educacional. Após o cumprimento dos prazos estabelecidos na presente pesquisa, a pesquisadora responsável compromete-se em retornar às participantes e a quem possa interessar, os resultados levantados nas discussões/entrevistas, assim como buscar possibilidades para a resolução de eventuais dúvidas que possam surgir no decorrer do processo.

Para qualquer outra informação, a/o Sra./Sr. poderá entrar em contato com a pesquisadora no seguinte endereço: S/nº Rodovia BR-367 Km 10, Zona Rural, Porto Seguro-BA, 45.810-000 (endereço profissional) e pelo telefone (73) 99938-7310 (telefone pessoal), ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Sul da Bahia – CEP/UFSB, Praça Joana Angélica, nº 250,

Bairro São José, Teixeira de Freitas, Bahia, telefone – (73) 3291-2089. O e-mail do CEP/UFSB é: cep@ufsb.edu.br.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____,
concordo em participar do presente estudo como sujeito. Fui devidamente informada e esclarecida sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como dos benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Este documento é emitido em duas vias, as quais serão assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

Pesquisador/a responsável

Data: ____/____/____

ANEXO II – CRONOGRAMA DOS ENCONTROS

ENCONTROS: INFÂNCIAS, PODER E RESISTÊNCIAS

PPGER/UFSB/CSC – 2019.3 (setembro/outubro/novembro/dezembro)

Dados das/os proponentes: Prof^ª. Valdirene Contarato Pereira (organizadora e ministrante)

Prof^ª. Dr^ª. Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito (orientadora)

E-mail: encontroseducacaoinfantil@gmail.com

Proposta:

Percorrer textos legais (LDBEN, DCNEI, BNCC, DCRB, Leis 10.639/2003 e 11.645/2008) que orientam o trabalho na educação infantil e textos dos pensadores contemporâneos do campo das filosofias da diferença (Michel Foucault, Gilles Deleuze e René Schérer) e alguns de seus comentadores/as (Anete Abramowicz, Silvo Gallo, entre outros) para estabelecer possíveis conexões com o campo problemático da educação, com foco na educação infantil. Trabalhar com certas ferramentas conceituais desses filósofos que podem tornar o pensamento possível em educação, no enfrentamento de problemas como as relações de poder e possíveis resistências.

Objetivos:

- Analisar princípios teórico-legais que orientam o trabalho na educação infantil;
- Oferecer uma visão introdutória e geral sobre aspectos da filosofia da diferença em conexão com a problemática educativa;
- Apresentar conceitos filosóficos que podem ser operados no campo da educação infantil;
- Problematicar a infância em suas múltiplas dimensões;
- Pensar e discutir elementos das relações de poder-saber no universo pedagógico;
- Repensar as possibilidades de resistência para a busca de novas produções subjetivas.

Metodologia: Leitura e discussão de textos acerca das concepções de infância, criança, identidade docente, prática pedagógica, raça, gênero, classe, bem como outros conceitos emergentes no coletivo que se relacionem com a temática geral da educação infantil. Estudo e análise de legislações, textos e conceitos; aulas expositivas e dialogadas; produção coletiva.

Procedimentos e/ou critérios de avaliação: a ser definido coletivamente.

Obs: O cronograma apresentado foi uma sugestão inicial apresentada pela pesquisadora, no entanto, no decorrer dos encontros, houve alterações a partir das sugestões do grupo.

Datas	Textos de referência que serão discutidos nos encontros
	SETEMBRO
	• Exposição da proposta e compartilhamento de experiências; • Documentários: A Criança no Brasil Colônia; O Tempo das Crianças I - a criança do passado

28/09/2019	• Leis, normas e documentos que orientam a educação infantil brasileira • O direito das crianças à educação infantil Leitura complementar: Documento Curricular Referencial da Bahia – Educação Infantil (será enviado por e-mail) Tema sugerido pelo grupo:
OUTUBRO	
05/10/2019	• Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação infantil? • Infâncias, gênero e sexualidade: articulações possíveis • Documentário/vídeo: O Tempo das Crianças II - a criança do presente/Desigualdade de gênero no olhar das crianças Leitura complementar: Tema sugerido pelo grupo:
19/10/2019	• Infâncias em educação infantil • Documentário: O Tempo das Crianças III - a criança do futuro Leitura complementar: Tema sugerido pelo grupo:
26/10/2019	• Infância, raça e “paparicação” • Documentários: Ninguém nasce racista/A infância do Brasil Leitura complementar: Tema sugerido pelo grupo:
NOVEMBRO	
09/11/2019	• O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro • Documentário/vídeo: Território do Brincar - Diálogos com escolas/Movimentos a favor da infância Leitura complementar: Tema sugerido pelo grupo:
23/11/2019	• René Shérer e a Filosofia da Educação: primeiras aproximações • Documentário: Entre Faces- infância, devir-criança e educação - Cesar Leite Leitura complementar: Tema sugerido pelo grupo:

	DEZEMBRO
07/12/2019	• Biopolítica e subjetividade: resistência? • Documentário: Documentário: Brincantes (Nélio Spréa e Elisandro Dalcin, 2010) Leitura complementar: Tema sugerido pelo grupo:
14/12/2019	• Políticas sociais, capital humano e infância em tempos neoliberais • Documentário: As diversas infâncias e desigualdades sociais Leitura complementar: Encerramento dos encontros

Referências:

- ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, v. 14, n. 3 (42), p. 13-24, set./dez. 2003.
- ABRAMOWICZ, Anete. Educação Infantil: implementar o exercício da infância. In: ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. (Orgs.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro&João, 2019, p. 15-24.
- ABRAMOWICZ, Anete; LEVICOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas-SP, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009.
- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista** | Belo Horizonte | v. 26 | n. 2 | p. 209-226 | ago. 2010.
- ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a base nacional comum curricular para a educação infantil? **Debates em Educação** - Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016.
- BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos dirigentes Municipais da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Salvador: Secretaria da Educação, 2018.
- BRASIL. **Base nacional Comum Curricular (BNCC)**. BRASIL/MEC, Brasília, 2017.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 10 jan. 2003a, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 04 de ago. de 2018.

Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília-DF, 10 jan. 2003a, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 04 de ago. de 2018.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Políticas sociais, capital humano e infância em tempos neoliberais. In: RESENDE, H. (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 259-280.

GALLO, S. Biopolítica e Subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, v. 33, p. 77-94, 2017. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/er/n66/104-4060-er-66-77.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.

GALLO, S. René Schérer e a Filosofia da Educação: primeiras aproximações. **Revista Educação e Filosofia**, v. 32 n. 65, mai./ago. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/34238>. Acesso em: 22 fev. 2019.

GUIZO, B. S.; BECK, D. Q.; FELIPE, J. Infâncias, gênero e sexualidade: articulações possíveis. In: GUIZO, B. S.; BECK, D.; FELIPE, J. (Orgs.). **Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação.** Canoas: Ed. Ulbra, 2013.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** 6. ed. verão. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

OBS: O planejamento dos encontros foi pensado como indicação inicial para conclusão da proposta de pesquisa. No entanto, no decorrer do processo investigativo, o planejamento foi aberto a contribuições sugeridas pela orientadora, pesquisadora e pelos sujeitos de pesquisa, ocorrendo alterações a cada encontro.

ANEXO III – DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS DE PESQUISA

Convido-a/o a participar dos encontros de estudo colaborativo proposto pela pesquisa da aluna Valdirene Contarato Pereira (Teka), que está sendo desenvolvida no *Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais* da Universidade Federal do Sul da Bahia - Campus Porto Seguro-BA, intitulada *Infância(S), poder e resistência: cruzando saberes/fazeres nas narrativas construídas com as/os professoras/es da educação infantil de Porto Seguro – Bahia*, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito. Os encontros com as/os professoras/es que atuam na educação infantil das diferentes regiões do município de Porto Seguro, têm por objetivo promover reflexões a partir das leituras de textos sobre a institucionalização da infância (e seus sujeitos), construir processos de (re)elaborações na quais os sujeitos (re)conheçam, em suas trajetórias profissionais, os pressupostos teórico/práticos que as subsidiam e que, pelo tensionamento das argumentações travadas coletivamente, possam vir a (re)pensar outras formas de pensar e praticar a docência na educação infantil. Estão previstos 08 (oito) encontros, com duração de 05 (cinco) horas cada um, a serem realizados nos sábados não letivos durante os meses de setembro a dezembro/2019, objetivando discutir coletivamente textos acerca das concepções sobre infância(s); identidade docente; práticas pedagógicas, raça, gênero, classe econômica, bem como outros conceitos emergentes no coletivo que se relacionem com a temática geral da educação infantil. Sua contribuição será muito relevante, desde já agradecemos seu apoio. A participação nos encontros será certificada pela UFSB.

(PEREIRA V. C., 17/09/2019).

Início a descrição dos encontros de pesquisa com o texto-convite⁴⁵ enviado às professoras-parceiras que foram convidadas/os por mim a participarem desta proposta. Na preparação do 1º Encontro estava muito ansiosa, entre alegrias e incertezas, fui impulsionada a organizar um espaço que fosse minimamente confortável e acolhedor para receber minhas/meus colegas de profissão/sujeitos de pesquisa. Tentei me colocar como uma professora que havia trabalhado 40 horas semanais e pensar em como gostaria de ser recebida num sábado livre para encontros de discussão de temáticas relacionadas à infância e à educação infantil.

Para realizar os encontros no campo, meu primeiro desafio foi: Onde ocorreria? Em qual escola? Em qual espaço físico? A partir dessas indagações pensei acerca da possibilidade de conseguir a sala de reuniões da APLB Delegacia Sindical Costa do Descobrimento, entidade em que atuei como diretora por seis anos e como filiada que

⁴⁵ Convite disponível no anexo IV desta dissertação.

sou, poderia solicitar à nova diretoria, via ofício, com grande chance do espaço ser liberado, visto que é um local de uso coletivo, já anteriormente emprestado/cedido a diversas instituições da cidade. Assim o fiz, encaminhei ofício⁴⁶ contendo a proposta dos encontros de pesquisa à pessoa do Diretor-presidente da APLB, Prof. Deusdete Viana, que gentilmente cedeu a sala de reuniões para efetuar os encontros.

Para realizar o 1º Encontro, previsto para o dia 28/09/2019, estive no espaço na sexta-feira dia 27/09, fiz a limpeza/organização da sala, testei os equipamentos e arrumei os materiais que seriam utilizados. Nesse percurso, fui agregando parceiros: um deles foi o prof. Everaldo Ferreira, funcionário administrativo da APLB, figura ímpar que me auxiliou na arrumação/organização e disponibilizou as chaves do espaço nos dias que antecederam aos encontros. Com a organização feita, na manhã seguinte, faltariam poucas coisas para receber as professoras/es.

O horário estabelecido para os encontros previa o início para as 8h00. Como sempre fui muito precisa com horários, acordei muito cedo, chegando ao local com uma hora de antecedência, carregada de lanche, café, água e frutas. Nesse dia, solicitei o apoio de meu filho mais novo, Matheus Contarato, devido a sala de reuniões localizar-se no pavimento superior e, por ser num sábado sem expediente pensei, enquanto meu filho recebe as/os professoras/es, eu já estaria na sala esperando-as.

Aos poucos elas/ele foram chegando e se acomodando, e naqueles primeiros momentos da manhã, ouvi repetidas vezes da maioria do grupo. – Só Teka⁴⁷ mesmo, para fazer eu vir aqui hoje, em pleno sábado não letivo. Nesse instante, fui tocada por uma sensação grandiosa de afeto, elas/ele não precisavam estar ali, já tinham trabalhado muito durante a semana, deixaram seu tempo livre, suas famílias, suas atividades particulares para participar desse momento.

Em conversa com os colegas já presentes, combinamos de esperar mais um pouco para iniciar os diálogos e quem fosse chegando, posteriormente, iria acompanhando as discussões. Fiquei bem surpresa com a adesão à proposta, convidei 20 docentes de diferentes regiões do município, no entanto, no decorrer da semana, tive a confirmação de 13. Nesse 1º Encontro, tive a presença de 10 docentes, das demais que confirmaram, duas não justificaram e uma justificou via WhatsApp.

⁴⁶ Ofício disponível no anexo V desta dissertação.

⁴⁷ Esse é meu apelido desde os dois meses de nascida, colocado por meu irmão mais velho.

Fizemos um momento de apresentação das/o participantes e combinamos que durante nossa conversa, cada um que quisesse fazer perguntas/contribuir, estaria à vontade para se expressar. Em seguida, comuniquei minha proposta, falei da pesquisa, da experiência como mestranda do PPGER/UFSB/CSC e da viagem ao Rio Grande do Sul para cursar os componentes da infância na UFRGS. A proposta desse encontro foi expor nossas experiências docentes e acadêmicas, conversar sobre os documentos que orientam para o trabalho na educação infantil brasileira e discutir o texto “O direito das crianças à educação infantil” de Anete Abramowicz, além de assistir vídeos que tratavam das crianças no período Brasil colônia.

Aos poucos, pudemos visualizar os slides relacionados à legislação educacional brasileira, com recorte para a educação infantil, enquanto já propunha reflexões sobre a Constituição Federal (CF/1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017). As dúvidas e inquietações foram emergindo, trazendo à tona temáticas como: gestão municipal da educação, mobilização sindical na educação, gênero, raça, classe, legislação, ações e práticas docentes, crianças com deficiência, desvalorização docente, preconceito com a prática da capoeira por parte de funcionárias/os das escolas, medo, impotência diante das ações governamentais, demanda por qualificação para compreender as complexidades presentes no cotidiano escolar.

Após a finalização da apresentação dos slides acerca da documentação que orienta para o trabalho na educação infantil, paramos para o momento do café. Esse momento de apreciar os sabores foi bem significativo para mim, pois interações aconteciam com muita leveza, e minha timidez e apreensão inicial foi passando, os sorrisos e as brincadeiras compartilhadas foram fazendo daquele momento um tempo de prazer, para além das obrigações acadêmicas: o entrosamento com o grupo foi acontecendo com muita tranquilidade.

Retornamos para as discussões e assistimos a dois vídeos com a historiadora Mery Del Priore e com a socióloga Anete Abramowicz para pensar acerca das infâncias e crianças como concepções historicamente construídas, com o recorte para o Brasil Colônia. Após os vídeos, os diálogos no grupo voltaram-se para a infância brasileira no passado, pontuando as questões de classe, raça e gênero, e a diferença na educação das crianças escravas e imigrantes pobres em relação às crianças brancas da elite portuguesa. Após a discussão, o

texto inicialmente proposto para essa manhã, não foi lido em grupo, pois as conversas foram fluindo e já caminhávamos para a finalização do encontro, optamos coletivamente para realizar a leitura em casa e discuti-lo no primeiro momento do 2º Encontro.

Ao final da manhã, decidimos que cada participante poderia convidar uma/um colega que estivesse atuando na docência da educação infantil e trazê-lo no 2º Encontro para contemplar as 20 vagas do nosso grupo de estudo/discussão. Conversamos também sobre o produto educacional, expliquei a todas/os que seria uma composição coletiva em coautoria, sendo disponibilizado posteriormente mais informações após conversa com minha orientadora, e que assim que concluísse estaria disponível a todas e todos. Ficamos de pensar mais sobre o produto educacional no 2º Encontro com os demais participantes que seriam inseridos, obtendo mais sugestões. Solicitei ainda, se fosse possível uma escrita livre, que cada um/a escrevesse o que compreendiam acerca da concepção de infância. Nesse momento, uma das professoras sugeriu que deveríamos enviar por WhatsApp ou por e-mail posteriormente. Todos concordaram, finalizando nossa primeira manhã de discussões.

Para o 2º Encontro, como havia feito anteriormente, estive no espaço da APLB na sexta-feira dia 04/10/2019 para limpeza, arrumação da sala e organização dos equipamentos. No dia seguinte, com ajuda de meu filho Matheus Contarato que recepcionou as participantes, subi para organizar o lanche e resolver os últimos detalhes. Em seguida, após a chegada das professoras, sugeri para discussão um texto relacionado a gênero e sexualidade na infância. Apresentei vídeos, história infantil e textos relacionados com a temática – as professoras foram contribuindo com suas vivências pessoais e escolares.

Algumas sensações são inauditas e não cabem na descrição do nosso 2º Encontro a sensação extraordinária que senti ao ouvir a leitura do cordel de autoria da profª. Violeta, colega do nosso grupo de discussão durante esse 2º Encontro de pesquisa. Foi um momento singular, a colega realizou a leitura do texto, em que descrevia com muito afeto e criatividade as belezas do Distrito de Trancoso, local onde reside.

Importante destacar aqui que, nesse encontro, tivemos a presença de metade dos participantes. Alguns colegas justificaram suas ausências, com demandas como: viagem pré-agendada, encontro na faculdade, trabalho extra, do mesmo modo, algumas não fizeram contato. As professoras presentes comunicaram ainda que, ao estender o convite dos encontros às colegas da escola, muitas justificaram a impossibilidade em poder participar devido a demandas familiares.

A princípio, fiquei preocupada com a presença de apenas cinco professoras nesse 2º Encontro, no entanto, saí completamente impactada com as questões que foram sendo apresentadas durante as conversas. Foi uma dinâmica minha iniciar cada conversa cumprimentando-as e justificando a ausência de algumas/alguns colegas. Em seguida, passamos a dialogar sobre o texto *Infâncias, gênero e sexualidade: articulações possíveis* de autoria das Profas. Bianca Salazar Guizzo, Dinah Quesada Beck e Jane Felipe.

Fizemos ainda, uma leitura coletiva do livro *Ceci tem pipi?*, enviado por minha orientadora Prof^a. Eliana Póvoas, o que levou as professoras a solicitar que compartilhássemos essa história para que pudessem trabalhar com as crianças.

Quanto à leitura do texto, algumas professoras expressaram que no decorrer da semana não tiveram tempo para realizá-las, do mesmo modo, não conseguiram escrever o que pensavam sobre a infância. Nesse instante, iam mostrando em suas narrativas a realidade de suas vidas e das demandas do cotidiano escolar. Confesso que, inicialmente, estava muito apreensiva em cumprir o cronograma – romper com essa lógica de professora tarefa continua sendo um processo complexo para mim.

Aos poucos, vou me dando conta de que, por mais que estivesse preocupada com todos os aspectos da pesquisa, os atravessamentos ocorridos no campo iam fazendo com que eu repensasse minhas próprias expectativas, pois as narrativas trazidas pelas professoras eram tão significativas quanto as leituras sugeridas no cronograma. Na sequência, discutimos a formação como pedagogas e pensamos em como os cursos de pedagogia nos ensinam a rotular e prescrever as crianças, nos limitando a enxergar apenas o que falta.

Nesse sentido, falamos o quanto nossas construções pessoais e profissionais estavam imbricadas nesse processo de reprodução generalizada em relação as crianças, em suma, concluímos que nossa condição de adultas poderia talvez impossibilitar a escuta das vozes das crianças. Finalizando, perguntei o que achavam de realizarmos as leituras na sala coletivamente, sendo aceito por todas, visto que com as atribuições familiares e escolares ficaria inviável dar conta das leituras em casa. Definimos também que nosso último encontro seria realizado na praia.

A proposta dos encontros foi sendo desenhada em colaboração com as professoras-parceiras, e nesse dia perguntei quais assuntos/temáticas elas gostariam que fossem discutidos. A prof^a. Violeta sugeriu autoestima na infância, as professoras Azaleia e Orquídea sugeriram planejamento na educação infantil e a prof^a. Lis sugeriu trabalhar

as concepções de criança e infância (objeto da pesquisa). Realizei o registro das propostas e pensei acerca dos desafios em realizar uma pesquisa dessa natureza. Nada estava definido, os percursos foram sendo desenhados de acordo com o desejo do coletivo.

Os encontros foram acontecendo nas datas previstas, porém a participação das professoras ocorria de acordo com as possibilidades de cada uma, sem imposições ou cobranças. Referente às temáticas propostas, em muitos momentos, mesmo que já tivéssemos discutido um determinado assunto, nas interações e conversas retomávamos questões já discutidas, e não necessariamente precisávamos estar juntas fisicamente. Na sociedade contemporânea com a comunicação virtual e as novas tecnologias, continuamos a nos comunicar por e-mail e WhatsApp. Desse modo, mesmo tendo conversado sobre infância, gênero e sexualidade no encontro anterior, recebia mensagens das professoras que remetiam às nossas discussões.

Os textos trabalhados me fizeram pensar na condição de mulher que ocupo na sociedade, e como desde a infância vão sendo constituídos discursos que nos assujeitam. Ao mesmo tempo, não pude deixar de lembrar que enquanto professora, por muitas vezes reproduzi algumas narrativas, como: – Isso é jeito de menina sentar! Feche as pernas! Menina não brinca com menino! Hoje, pensando em todas essas complexidades e na reflexão de alguns textos, espero que possamos talvez criar mais possibilidades para desconstruir o machismo impregnado no tecido social que por tantas vezes reproduzimos e somos vítimas.

Continuo meu percurso de pesquisa, sempre preocupada com a organização do espaço para receber as professoras. Procedi da mesma maneira no 3º Encontro: estive no espaço da APLB na sexta-feira (dia 18/10), para limpeza, arrumação da sala e organização dos equipamentos. Feito isso, retornei no dia 19/10 (sábado) com a ajuda do meu filho Matheus Contarato, que recepcionou as participantes enquanto eu já as aguardava na sala com uma música ambiente. Aproximando-se das 8h, as professoras vão chegando aos poucos e nesse dia, nos propusemos a discutir autoestima na infância – tema sugerido por uma das colegas.

Ao debater temáticas de interesse do grupo, busquei textos e vídeos que pudessem impulsionar as discussões, com pesquisas e leituras realizadas no decorrer da semana voltadas aos temas indicados. Confesso que, por vezes, minha constituição como professora foi um fator que limitou algumas compreensões no campo e foi complexo escapar de algumas enrascadas: um processo difícil, que por vezes volta a nos aprisionar

às velhas concepções enraizadas, sem nos darmos conta disso. Confesso que estou no início desse percurso e mesmo com as discussões e leituras no mestrado, volto a cair muitas vezes nesse tipo de armadilha.

Importante destacar aqui, que nesse encontro tivemos a presença de metade das participantes. Alguns colegas justificaram suas ausências, com demandas como: enterro de um familiar do esposo, atribuições familiares, cumprimento de dia letivo do Ensino Fundamental devido à paralisação dos professores/as, e algumas não fizeram contato. Essa sensação de não poder garantir a participação das professoras me inquietava sempre, estava muito preocupada com as cobranças institucionais, foi complexo me deslocar desse lugar de controle. Conversei com as professoras, expressei que a proposta da pesquisa era contrária a processos de imposição e devia ser difícil após uma semana de trabalho na escola associada as demandas particulares, estarem presentes em todos os encontros.

Pensando nos encontros, nossas interações e troca de saberes se deram também via WhatsApp e e-mails: compartilhamos textos, livros, dúvidas, inquietações e sugestões, fomos nos ajudando e nos fortalecendo. Essa dinâmica me fez refletir que mesmo com nossas diferenças políticas, religiosas, pedagógicas e geográficas fomos produzindo um coletivo de forças, de desejos, de transformação que nos impulsionavam a estar em conexão permanente.

No 4º Encontro com as meninas, não tivemos mais a presença do único professor inscrito, sua atuação era como educador físico e atuava junto às crianças trabalhando a prática da capoeira na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Além de professor do município, exercia outra atividade profissional e devido a demandas particulares não pôde mais comparecer aos nossos encontros.

Conforme sugerido pelas professoras do grupo, nosso 4º Encontro foi sobre o planejamento na educação infantil: observei que esse tema gerou certa expectativa. Estive no espaço dos encontros no dia anterior para organização e limpeza da sala e no dia seguinte não pude contar com meu filho Matheus Contarato para recepcionar as professoras, devido a atividades escolares. Cheguei cedo como habitual, arrumei o lanche e desci para aguardá-las. Próximo ao nosso horário, as professoras foram chegando. Já em sala, tomamos um café e conversamos acerca do cotidiano escolar. Na sequência apresentei alguns slides sobre as possibilidades de planejamento na educação infantil. A inquietação e interesse das colegas eram muito nítidos, estavam bem atentas e à medida

que apresentava os slides íamos parando para conversar. A conversa era em torno das atividades que elas propunham às crianças, narraram suas práticas pedagógicas, bem como exibiram vídeos gravados através do celular.

Seguimos falando sobre o planejamento, e propus que refletíssemos quanto à possibilidade de criar nossas próprias práticas, de inventar, de aprender com as crianças, de caminhar junto a elas. Em seguida, apresentei um vídeo sobre as questões raciais na infância e, durante a exibição, apesar da maioria de nós já ter assistido, nos emocionamos mais uma vez. E, ao final, discutiríamos o texto de Anete Abramowicz, intitulado “Infância, raça e paparicação”, porém não tivemos tempo para isso. A partir de um pequeno fragmento do texto continuamos a dialogar sobre as questões raciais na educação infantil e expus algumas pesquisas já realizadas que comprovaram o silenciamento em situações de racismo na educação infantil.

Em muitos momentos, enquanto debatíamos as temáticas, as relacionávamos à polarização política e as ações do atual governo. Nossas conversas foram muito produtivas; percebia-se que as professoras estavam muito à vontade para expressar suas inquietações, suas práticas docentes e discutíamos assuntos que emergiam na interação com as colegas. Fiquei pensando muito sobre isso, talvez para uma pesquisa futura se pudesse pensar em momentos de leitura, com tempo mais amplo para discussões e troca de experiências. Talvez tenha me equivocado quanto à apresentação dos vídeos. Me parece que optar pelo grupo de discussão pode ter sido uma proposta nova, e como pesquisadora iniciante, reconheço minhas limitações para pensar esse universo complexo da pesquisa. Assim, encerramos nosso 4º Encontro, com muitos desejos e vontade de transformar a realidade.

No 5º Encontro, fiquei bem encantada com a preocupação de uma das professoras em me enviar uma mensagem no dia anterior perguntando se eu já havia comprado os alimentos para o lanche coletivo, respondi que naquele momento estava indo ao supermercado para fazer isso. Ela gentilmente enviou uma foto do pão caseiro e disse que iria trazer para o lanche do grupo. Agradei e percebi que nossas fronteiras estavam sendo rompidas, os afetos e o cuidado emergiam em pequenas atitudes, já estávamos trocando receitas, remédios caseiros e dicas de saúde, entre outras coisas.

O encontro nesse dia discutiu as concepções de criança e infância sugeridas pela prof^a. Lis, e trabalhamos os textos *Criança e infância na contemporaneidade* e os

fragmentos do texto de Jorge Larrosa intitulado *O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro*, além das exibições dos vídeos *Território do Brincar*, e *Conversas Metodológicas com a prof^a. Anete Abramowicz*. Fiz uma leitura do texto *Criança e infância na contemporaneidade*, que conceitua criança e infância em uma perspectiva histórico-social, o que levou as professoras a interagir e expressar suas experiências escolares.

Nesse dia contamos com a presença de uma convidada da prof^a Orquídea para participar das discussões, sua colega de trabalho. Observei a angústia das professoras quanto à questão do desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Muitos relatos foram expressados em torno da avaliação das colegas de como a criança chega na próxima etapa da educação infantil e do ensino fundamental, e em como são cobradas pela família e pela própria escola para antecipar o processo de alfabetização.

Foram discussões calorosas, as necessidades de expressar as angústias do cotidiano das professoras eram muitas, elas precisavam expressar, queriam ser ouvidas. Continuamos, e apresentei o vídeo *Território do Brincar* – um documentário que registrou brincadeiras das crianças de diversas regiões do país. Pausamos para o lanche, saboreamos o pão caseiro, e as interações só aumentavam. Estava prazeroso, por muitos momentos minha função como pesquisadora, anteriormente definida pelos discursos acadêmicos, era rompida, retomavam minhas experiências como docente e eu também relatava minhas vivências.

Em seguida, retornamos e assistimos ao vídeo *Conversas Metodológicas com Anete Abramowicz* que tratava sobre os *Estudos sobre a criança e a infância: nas fronteiras entre a Sociologia e a Educação*. Esta pesquisadora apresenta seu percurso no campo dos estudos da infância e com sua narrativa apresenta as noções de infância, criança e educação infantil, bem como apresenta algumas pesquisas desenvolvidas nesse campo. Ao final da exibição do vídeo, foram unânimes as palmas, ficamos encantadas com a exposição da professora.

Retornamos para iniciar a leitura do texto de Jorge Larrosa intitulado *O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro*. Como estive em constante diálogo com minha orientadora, já havia comentado sobre as professoras terem expressado a falta de tempo para as leituras dos textos a serem trabalhados nos encontros. Dessa maneira, ela sugeriu que seria interessante para não ficar enfadonho, fragmentar o texto com as

ideias centrais e distribuir para leitura/discussão coletiva. Assim procedi, numerei os fragmentos e iniciamos a leitura. Importante ressaltar, que esse texto trouxe uma concepção filosófica de infância, divergindo completamente dos estudos pedagógicos ao qual estávamos habituadas nos cursos de pedagogia.

As discussões foram ficando cada vez mais interessantes, e quando nos demos conta já passava das 13h00 (horário definido para encerramento). Esse texto disparou tantas conversas que não conseguimos realizar a leitura de todos os fragmentos, combinamos então que daríamos continuidade no encontro seguinte.

Nosso 6º Encontro foi iniciado com a presença de todas as participantes e com nossa convidada, a colega da profª Orquídea. Recebi carinhosamente a doação de um bolo de milho verde para nosso lanche de uma das professoras. Esse movimento cooperativo/solidário foi sendo construído naturalmente em nosso grupo. Continuávamos com nossas inquietações, dúvidas, mas fomos nos fortalecendo durante os encontros.

Nesse dia, continuamos com a leitura do texto de Jorge Larrosa que trabalha com a noção arendtiniana de alteridade no nascimento e com a possibilidade de um novo começo, de uma novidade, uma descontinuidade, fazendo uma analogia com o nascimento de Jesus e o infanticídio provocado por Herodes, pelo medo do novo. As concepções de infância e criança são múltiplas, a depender do tempo social de cada comunidade. A infância é uma construção histórico-social, mas as crianças ainda assim são seres selvagens de que nada sabemos...sempre escapam da arrogância do nosso saber e da vontade de nosso poder.

Conversamos ainda sobre os vídeos exibidos, de Cesar Donizetti sobre o *Devir-criança*, e *Os Brincantes* de Nélcio Spreia, pensamos nas possibilidades de inversão do olhar considerando o modo como as crianças brincam, captam imagens, os audiovisuais através de fotos e filmagens, mostrando um novo e diferente olhar que ultrapassa as percepções adultocêntricas. O inusitado, as diferenças, a invenção, a novidade, são características marcantes do ser infantil, segundo os pesquisadores.

Em seguida, pausamos para o lanche coletivo. Esse momento continuava ainda mais prazeroso, pois enquanto saboreávamos o bolo trazido pela colega, as inquietações e dificuldades eram relatadas a todas. As questões relacionadas às crianças com deficiências foram recorrentes nas expressões das professoras: uma complexidade delegada a elas para resolver na sala e, em muitos casos sem apoio da escola e da família. Retornamos as discussões do texto e após as leituras finalizamos mais um encontro.

Ao pensar a organização do 7º Encontro, fiz contato com minha orientadora e, seguindo sua sugestão, modificamos o espaço interno do encontro, pois ela havia torcido o pé e uma das professoras do grupo havia realizado uma cirurgia. Em vez de ocuparmos a sala de reuniões da APLB no espaço superior, que só tem acesso por escadas e demandaria um esforço físico por parte delas, nos reunimos na área de alimentação próximo a cozinha, localizada no térreo do prédio.

Nosso encontro foi iniciado com a presença da maioria das participantes e da nossa convidada, amiga da prof^a. Orquídea. Teríamos também a presença de minha orientadora a Prof^a. Dr^a. Eliana Póvoas para um bate papo com as professoras-parceiras. Recebi, carinhosamente, a doação de um doce de leite, um bolo de frutas e um bolo-pudim trazidos por algumas professoras do nosso grupo e por nossa convidada. Havíamos conversado no encontro anterior sobre a possibilidade de trazer um tipo de alimento que remetesse à infância e ficou em aberto para quem quisesse/pudesse trazer para contribuir. Nesse grupo de discussão, foi sendo construída uma interação afetiva muito bonita, e sobretudo, muita cooperação.

Após as boas vindas, o momento de diálogo sobre as experiências escolares cotidianas foi sendo construído – as conversas eram sobre a finalização do ano letivo. Em seguida, iniciamos a leitura direta do texto de Silvio Gallo intitulado *René Shérer e a filosofia da educação: primeiras aproximações*. Realizei a leitura completa do artigo e ao final iríamos discutir as principais ideias abordadas pelo autor. No decorrer da leitura, fui observando as anotações e movimentos de aceitação expressos por parte de algumas professoras em determinados parágrafos do texto.

Senti, de alguma maneira, que a leitura do texto foi impactante por apresentar uma concepção de infância que se distancia daquela ao qual todas nós professoras somos ensinadas nos cursos de pedagogia, de que a infância é um período do desenvolvimento da criança que está caracterizada por etapas desenvolvimentistas. O artigo lido caminha por outra lógica, pensa a infância como invenção do adulto na esteira do filósofo francês René Shérer (perspectiva que trabalho nesta pesquisa), que se encontra capturada no tecido social por um dispositivo pedagógico e pela pedagogização integral indo além das escolas. O autor apresenta, ainda, um pensar a infância maior, por ela e em si mesma e sugere um caminhar junto com as crianças.

Nesse instante, precisei sair para receber a prof^a. Eliana Póvoas que havia chegado para conhecer o grupo e bater um papo. Aproveitamos o momento para fazer o lanche e apreciar as delícias que estavam a mesa. Com a chegada de Eliana, fui apresentando as professoras individualmente, algumas já a conheciam pessoalmente, outras não. A professora foi interagindo com o grupo de pesquisa, à medida que ia realizando relatos da sua vivência de professora. Destacava o esforço das professoras por estarem livremente, aos sábados, participando da pesquisa, após uma semana intensa de trabalho na escola. E apresenta a possibilidade de elaboração e desenvolvimento de um projeto futuro de formação de professoras com vínculo entre a Secretaria Municipal de Educação de Porto Seguro (SEDUC/PS) e a UFSB. O grupo se mostrou aberto e entusiasmado com a proposta, apresentando desejo de participação.

A prof^a. Eliana, ressaltou ainda que devemos pensar em outros modos, outras possibilidades de fazer educação. Com relação à educação infantil, expressou que acredita ser uma etapa da educação básica que ainda podemos fazer algo diferente, por ser menos constituída de processos normatizadores e reguladores, podendo ser possível desenvolver uma proposta criativa, com concepções de infância que ultrapassem as etapas desenvolvimentistas. Em seguida, se despede do grupo e continuamos a conversa.

Decidimos coletivamente que nosso produto educacional poderia ser um portfólio ou um site educativo com a sistematização dos nossos encontros. Informei às professoras que se precisassem de algumas informações, poderiam ser solicitadas via WhatsApp. e que depois de pré-organizado, o site/portfólio lhes seria enviado para avaliação e posterior conclusão. Caminhamos, então, para os detalhes do último encontro, que além de uma avaliação individual/coletiva, seria um momento de descontração e relaxamento numa praia em Porto Seguro.

O 8º Encontro, o último, com o grupo de pesquisa foi realizado na Barraca Manito Praia na Orla Norte em Porto Seguro. A decisão de mudar o local de encerramento foi sugerida por mim e aceita pelo grupo. Nesse momento estavam previstos a escrita livre das impressões das professoras-parceiras e os encaminhamentos que poderíamos construir após a conclusão da pesquisa, além de realizarmos a amiga da onça⁴⁸, sugerido e coordenado por uma das professoras do nosso grupo. A dinâmica das atividades foi

⁴⁸ Uma brincadeira com troca de presentes que as pessoas participantes são sorteadas na hora do encontro e podem trocar o presente pelo de outro participante.

muito tranquila, estávamos num sábado à beira mar, apreciando a natureza exuberante de nossa cidade e, mesmo em meio às burocracias e ao cansaço do encerramento do ano letivo, as professoras me pareciam felizes. Nesse encontro, apenas uma professora não pôde participar, pois necessitou viajar para a formatura da filha em Salvador.

O encontro foi muito bom, e produtivo, de uma riqueza e alegria imensa; estávamos bem descontraídas umas com as outras, o tempo de convivência foi estreitando nossas interações e afetos. Em nossas conversas, fiz uma breve exposição do encontro anterior e na sequência, sugeri ao grupo que escrevessem livremente suas impressões dos encontros. Houve uma preocupação das meninas com a escrita, tranquilizei-as, dizendo que elas registrariam o que significou a participação nessa proposta de pesquisa. Durante a escrita já estávamos em clima de verão, com música, petiscos e bebidas, sentindo a brisa e a energia do mar.

Na sequência, uma das professoras conduziu a amiga da onça, e assim, fomos interagindo, dando risadas e partilhando experiências. Estávamos literalmente nos divertindo. Conversamos sobre muitas coisas: escola, família, amores, desejos e vida. Após algumas horas, uma parte das professoras se despediu do grupo e foi embora, devido a outros compromissos. Continuei com as demais e optei por encerrar o último encontro pensando nas sensações, saberes e narrativas que vivenciamos nesses oito encontros de pesquisa – um percurso construído coletivamente para resistir e pensar novas alternativas na educação infantil.

ANEXO IV – CONVITE AS/AOS PROFESSORAS/ES

Porto Seguro, 17 de setembro de 2019.

Prezada/o Professora/o,

Convido-a/o a participar dos encontros de estudo colaborativo proposto pela pesquisa da aluna Valdirene Contarato Pereira (Teka), que está sendo desenvolvida no *Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais* da Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Porto Seguro-Bahia, intitulada *Infância(S), poder e resistência: cruzando saberes/fazerem nas narrativas construídas com as/os professoras/es da educação infantil de Porto Seguro – Bahia*, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito.

Os encontros com as/os professoras/es que atuam na educação infantil das diferentes regiões do município de Porto Seguro, tem por objetivo promover reflexões a partir das leituras de textos sobre a institucionalização da infância (e seus sujeitos) construir processos de (re)elaborações, na quais os sujeitos (re)conheçam, em suas trajetórias profissionais os pressupostos teórico/práticos que as subsidiam e que, pelo tensionamento das argumentações travadas coletivamente, possam vir a (re)pensar outras formas de pensar e praticar à docência na educação infantil.

Estão previstos 8 encontros, com duração de 5 horas cada um, a serem realizados aos sábados durante os meses de setembro a dezembro/2019, objetivando discutir coletivamente textos acerca das concepções sobre infância(s), identidade docente, práticas pedagógicas, raça, gênero, classe, bem como outros conceitos emergentes no coletivo que se relacionem com a temática geral da educação infantil.

Sua contribuição será muito relevante, desde já agradecemos seu apoio. A participação nos encontros será certificada pela UFSB.

Atenciosamente,

Valdirene Contarato Pereira

(WhatsApp (73) 99938-731

ANEXO V - OFÍCIO A APLB

Porto Seguro, 17 de setembro de 2019.

APLB Delegacia Sindical Costa do Descobrimento – Porto Seguro
Ao Presidente, Sr. Deusdete Viana Baião

Assunto: Solicitação de espaço APLB

Prezado senhor,

Atualmente, estou mestando do *Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais* da Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Porto Seguro-Bahia, com uma pesquisa em desenvolvimento intitulada, *Infância (S), poder e resistência: cruzando saberes/fazeres nas narrativas construídas com as/os professoras/es da educação infantil de Porto Seguro – Bahia*, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito.

A proposta da pesquisa é realizar encontros de estudo colaborativo com as/os professoras/es que atuam na educação infantil das diferentes regiões do município de Porto Seguro, e tem por objetivo promover reflexões a partir das leituras de textos sobre a institucionalização da infância (e seus sujeitos), construir processos de (re)elaborações na quais os sujeitos (re)conheçam, em suas trajetórias profissionais, os pressupostos teórico/práticos que as subsidiam e que, pelo tensionamento das argumentações travadas coletivamente, possam vir a (re)pensar outras formas de pensar e praticar a docência na educação infantil.

Estão previstos 8 encontros, com duração de 5 horas cada um, a serem realizados aos sábados durante os meses de setembro a dezembro/2019, objetivando discutir coletivamente textos acerca das concepções sobre infância (s), identidade docente, práticas pedagógicas, raça, gênero, classe, bem como outros conceitos emergentes no coletivo que se relacionem com a temática geral da educação infantil.

Desse modo, solicito o espaço da sala de reuniões da APLB sindicato para realização dos encontros. Desde já, firmo o compromisso e responsabilidade pela utilização do espaço durante os encontros. Certa de sua compreensão e colaboração, agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,

Valdirene Contarato Pereira

(WhatsApp (73) 99938-7310)