



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

CURSO DE MESTRADO

JOANE SANTOS DO NASCIMENTO SATURNO

**A INFÂNCIA NO *ESPAÇOTEMPO* DA PRÉ-ESCOLA OBRIGATÓRIA: O DIZER
INFANTIL, EXPERIÊNCIA E *APRENDERESFAZERES* QUE ATRAVESSAM O
COTIDIANO DAS CRIANÇAS**

CARUARU

2018

JOANE SANTOS DO NASCIMENTO SATURNO

**A INFÂNCIA NO *ESPAÇOTEMPO* DA PRÉ-ESCOLA OBRIGATÓRIA: O DIZER
INFANTIL, EXPERIÊNCIA E *APRENDERESFAZERES* QUE ATRAVESSAM O
COTIDIANO DAS CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles.

CARUARU

2018

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

S254i Saturno, Joane Santos do Nascimento.
A infância no espaçotempo da pré-escola obrigatória: o dizer infantil, experiência e aprenderesfazeres que atravessam o cotidiano das crianças. / Joane Santos do Nascimento Saturno. – 2018.
175f. ; il. : 30 cm.

Orientadora: Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2018.
Inclui Referências

1. Infância (Pernambuco). 2. Ensino pré-escolar (Pernambuco). 3. Percepção em crianças (Pernambuco). 4. Ensino obrigatório (Pernambuco). 5. Educação – Aspectos políticos (Pernambuco). I. Salles, Conceição Gislâne Nóbrega Lima de (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2018-273)

JOANE SANTOS DO NASCIMENTO SATURNO

**A INFÂNCIA NO *ESPAÇOTEMPO* DA PRÉ-ESCOLA OBRIGATÓRIA: O DIZER
INFANTIL, EXPERIÊNCIA E *APRENDERESFAZERES* QUE ATRAVESSAM O
COTIDIANO DAS CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Aprovada em: 30/07/ 2018.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles
(UFPE-PPGEduC – Presidenta/orientadora)

Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida
(UFPE-PPGEduC – Examinadora Interna)

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas
(UFPE_PPGE – Examinador externo)

.

Dedico a um tempo de caos e dor que se segue. Um tempo de grandes conflitos, porém um tempo com potência para o canto.

AGRADECIMENTOS

A Deus, responsável por minha existência e disposição para sonhar e lutar em meio às adversidades da vida. Sou dependente dele e a ele toda honra e glória, pois detém o domínio de todas as coisas.

Aos meus pais Josué e Ângela pelo apoio, sobretudo na trajetória acadêmica. Em todo o momento demonstraram um cuidado especial que só podia ser uma extensão do cuidado de Deus para comigo.

À minha orientadora Conceição. Na verdade agradeço o encontro que tive com ela, fundamental para o alcance de muitas conquistas que me sobrevieram no percurso da graduação e consecutivamente do mestrado. Sua presença significou muito, pois ela não cumpriu apenas seu papel como orientadora, mas em certos momentos foi amiga e mãe provocando um envolvimento inevitável.

À Universidade Federal de Pernambuco, especificamente, ao ex-presidente conhecido como Lula, por ter encabeçado o projeto de interiorização que me oportunizou estudar no ensino superior e obter conquistas que não seriam possíveis sem esse feito.

À minha amiga Wedja Patrícia, parceira de trabalho, que tanto me confortou em dias difíceis e ouviu meus desabafos, mesmo sem entender como funcionava esse mundo acadêmico.

À professora Lucinalva e ao professor Alexandre por abrilhantarem minha banca, trazendo contribuições não só para a pesquisa, mas para minha formação; levarei tais contribuições sempre comigo.

A toda equipe de profissionais da educação que tive que recorrer para fazer este estudo. Todos abriram as portas sem receios, concedendo total liberdade e abertura para a pesquisa.

Aos pais das crianças pelo consentimento e pela confiança na realização do estudo.

Às crianças participantes da pesquisa que me transformaram a partir de novas leituras que me fizeram acessar sobre a educação, sobre a vida, sobre o mundo.

À minha sobrinha Ana Beatriz pelo amor e carinho fundamentais para minha existência.

Às minhas amigas da graduação Laudyslaine e Maria Priscila que seguem acreditando em mim e me dando força, sobretudo Laudyslaine pelas dicas e orientações sempre que solicitadas.

A Anderson e Márcia pela torcida fervorosa desde o processo de tentativa de ingresso no mestrado.

À turma do mestrado 2016.1 pela ajuda, parceria e força. Destaco Priscila Vieira, pois além de amiga e parceira ela serviu de inspiração para meu percurso como pesquisadora. Minha pesquisa tem suas marcas e é preciso registrar isso. Destaco também Geiziane e Thiago pelo carinho quase que diário e a presença nessa trajetória. Destaco também o trio Paloma, Márcio e William por serem meus socorristas em um dado momento em que achei que iria fraquejar.

À Fernanda Albuquerque pela ajuda sempre que solicitada.

A Fernando Barros, grande parceiro de viagem, por todo auxílio concedido nos momentos que o recorri.

À Igreja Pentecostal Assembleia de Deus de Joaquim Nabuco pelas orações, sobretudo a equipe de missões que se manteve ao meu lado significando uma verdadeira família de oração.

À Geyse Kelly que chegou quase que no fim desse processo, mas que fez grande diferença na minha vida.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente me apoiaram, me ajudaram e torceram pelo meu sucesso.

RESUMO

A presente pesquisa versa sobre a infância no *espaçotempo* da pré-escola obrigatória. Especificamente, com o objetivo geral de compreender como crianças do município de Joaquim Nabuco-PE experienciam suas infâncias nos *espaçotempos* da pré-escola diante da obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade. E com objetivos específicos concernentes a: analisar modos de pensar a infância na intersecção com educação e política em produções científicas brasileiras; identificar cenas e experiências da infância que atravessam as atividades de ensinar e aprender no *espaçotempo* da pré-escola, mapeando fluxos de acontecimentos, táticas e devires voltados à afirmação da infância; analisar o dizer infantil desde as cenas, os fluxos de acontecimentos e suas próprias experiências acerca da escola, da infância na escola e de seus *aprenderesfazeres* que atravessam o cotidiano do contexto pré-escolar. Como campo empírico delimitou-se uma instituição de atendimento pré-escolar localizada em Joaquim Nabuco-PE, abarcando crianças do Pré I e II. Para operacionalização do estudo toma-se como referência a infância do pensamento, o caminho das perguntas, acionando como procedimentos metodológicos observações, registros escritos, fotográficos, áudios e filmagens de situações do cotidiano e rodas de conversações com as crianças. Para uma ampliação do olhar utilizaram-se também entrevistas semiestruturadas, relacionadas à temática de estudo, com alguns profissionais da educação. Como abordagem a pesquisa aderiu a uma perspectiva qualitativa e enfoque etnográfico. Para fundamentar os movimentos teóricos defendidos sobre a infância parte-se das contribuições e de encontros com Walter Omar Kohan (2003a, 2003b, 2004, 2005, 2006, 2007, 2009, 2010, 2011) Walter Omar Kohan et al. (2016), Carlos Skliar (2003, 2012, 2014), Jorge Larrosa (2002, 2006, 2016a, 2016b), Gilles Deleuze (1988, 1992), Deleuze e Guattari (1995, 1996, 1997a, 1997b), Jacques Derrida (2000, 2003, 2005), teóricos que apresentam uma perspectiva que aposta na infância do devir, que produz para além do instituído e que provoca o pensamento. Para o entendimento dos jogos de forças que permeiam o cotidiano e as instituições escolares, a pesquisa conta com as contribuições de autores como Michel Foucault (1977, 1986, 1987, 2001, 2006, 2008, 2009, 2016) e Michel de Certeau (1994, 1996, 2014). De um modo geral, a partir da imersão e do olhar etnográfico que envolveram esta pesquisa foi possível vislumbrar, como leitura dos dados, a existência de movimentos de vida, de outros possíveis no interior da pré-escola, movimentos para além das leis e dos contratos estabelecidos, afirmados pelas invenções das crianças e da infância.

Palavras-chave: Infância. Pré-escola obrigatória. Cotidiano.

ABSTRACT

The present research is about childhood in the *spacetime* of compulsory preschool. Specifically, the general objective consist in to understand how children from the municipality of Joaquim Nabuco-PE experiencing their childhoods in the *spacetime* of preschool before the compulsory of the education of child from four years of age. And with specifics objectives concerning: Analyzing ways of thinking childhood at the intersection with education and politics in Brazilian scientific productions; Identify scenes and experiences of childhood that cross the activities of teaching and learning in the daily of the preschool, mapping flows of events, tactics, and devires aimed at affirming childhood; Analyze the infantile saying since the scenes, flows of events and its own experiences about the school, of the infancy in the school and of its learnings that go through the daily life of the preschool context. As an empirical field, a pre-school care institution was established in Joaquim Nabuco-PE, encompassing pre-I and II children. To start the study we start from the childhood of thought, that is, the way of the questions, triggering methodological procedures were applied that could meet the investigative yearning, which was accomplished through observations, written records, photographs, audios and filming of everyday situations, as well as conversations with children. For a broader view, semi-structured interviews related to the study topic were also used, with some education professionals. The research adhered to a qualitative perspective, the approach was ethnographic. In order to justify the theoretical movements that we defend about childhood we start with contributions and meetings with Walter Omar Kohan (2003a, 2003b, 2004, 2005, 2006, 2007, 2009, 2010, 2011), Walter Omar Kohan et al. (2016), Carlos Skliar (2003, 2012, 2014), Jorge Larrosa (2002, 2006, 2016a, 2016b), Gilles Deleuze (1988, 1992), Deleuze e Guattari (1995, 1996, 1997a, 1997b), Jacques Derrida (2000, 2003, 2005). Theorists who present a perspective that bets on the childhood of becoming, that produces beyond the instituted and that provokes thought. For understand the power games that permeate daily life and school institutions, the research also made use of the authors' contributions as Michel Foucault (1977, 1986, 1987, 2001, 2006, 2008, 2009, 2016) and Michel de Certeau (1994, 1996, 2014). In general, from the immersion and of the ethnographic look that involved this research, it was possible to glimpse, as a reading of the data, the existence of life movements, of others possible inside the preschool, movements beyond the laws and contracts established by the inventions of the children and childhood.

Keywords: Childhood. Preschool compulsory. Daily.

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ART.	Artigo
BDTC	Banco de Dissertações e Teses da Capes
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIFE	Colóquio Internacional de Filosofia e Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DRA	Doutora
DRU	Desvinculação das Receitas da União
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEF	Fundo de Estabilização Fiscal
FSE	Fundo Social de Emergência
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICPIC	<i>International Council for Philosophical Inquiry With Children</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MG	Minas Gerais
MIEIB	Movimento de Interfóruns de Educação Infantil
NEFI	Núcleo de Estudos de Filosofia e Infância
PE	Pernambuco
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFA	Professora
PSB	Partido Socialista Brasileiro
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

RI	Repositório Institucional
RN	Rio Grande do Norte
SC	Santa Catarina
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNISUL	Universidade do Sul de SC
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	MODOS DE PENSAR A INFÂNCIA NA INTERSECÇÃO COM EDUCAÇÃO E POLÍTICA EM PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS	24
2.1	Modos de pensar a infância nas produções da Anped	26
2.1.1	A infância como construção social e construção discursiva	27
2.2	Modos de pensar a infância no Repositório Institucional da UFPE: a infância e as tentativas de governo	30
2.2.1	Aprofundando o pensar a infância no Repositório Institucional da UFPE: um mergulho na perspectiva foucaultiana	32
2.3	Modos de pensar a infância nas produções do Colóquio Internacional de Filosofia e Educação	34
2.4	Modos de pensar a infância nas produções do periódico <i>Childhood & Philosophy</i>: um caminhar por entre outras conexões (Filosofia e infância)	37
2.4.1	Considerações em torno do dossiê “incêndios: infâncias do presente”	42
2.5	O que os espaços de produções científicas nos deram a pensar sobre a infância?	46
3	EDUCAÇÃO INFANTIL OBRIGATÓRIA AOS QUATRO ANOS: ALGUNS DESAFIOS EM PAUTA PARA A INFÂNCIA	48
3.1	A infância na encruzilhada histórica: entre direito e dever	49
3.2	A infância na encruzilhada histórica: entre educação e política	51
3.3	A Infância na encruzilhada histórica: entre assistencialismo e direito	53
3.4	A obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade	57
3.4.1	Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009	58
3.4.2	EC nº 59/2009: Uma legislação sob impasses que impelem desafios para infância	62
3.4.3	Repercussões da obrigatoriedade da Educação Infantil aos quatro anos no cenário educacional campo de estudo	66
3.4.3.1	A repercussão no campo do atendimento da pré-escola	66
4	PENSANDO A INFÂNCIA PARA ALÉM DO QUE É DADO	76

4.1	Para além do tempo	77
4.2	Infância majoritária (História, Chrónos) e infância minoritária (Devir, Aión)	78
4.3	A infância e o devir-criança	79
4.4	A infância e alteridade (outridade)	80
5	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	85
5.1	O fazer pesquisa por meio da infância do pensamento: o gesto de perguntar	85
5.2	Ocupar o cotidiano trafegando por entre as fugas existentes	85
5.3	A hospedagem do estrangeiro	89
5.4	Hospedando a Filosofia e Antropologia para pensar a infância e a educação	92
5.5	Hospedando a pré-escola (lócus de perplexidade)	94
5.6	Joaquim Nabuco/Pernambuco/Mata Sul: indicadores de delimitação do campo	95
5.7	Foco de análise e instrumentos metodológicos	96
6	COLORINDO A TELA DA EDUCAÇÃO COM MOVIMENTOS DE VIDA E DE OUTROS POSSÍVEIS DA PRÉ-ESCOLA	103
6.1	O <i>espaçotempo</i> da pré-escola	106
6.1.1	A pesquisa atravessada por afetos	107
6.1.2	De olho na especificidade	110
6.1.2.1	<i>Mudança de escola: novo momento, rupturas ou repetição?</i>	117
6.2	A escola como aparelho e a infância como máquina de guerra nômade	118
6.3	A infância como máquina de guerra nômade na escola: um ato de criação frente ao aparelho	126
6.3.1	As aulas: o que nos dão a pensar as crianças?	135
6.4	A escola e o poder: repensando a força da criação	140
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
	REFERÊNCIAS	150
	ANEXO A – Produções selecionadas no GT07 da ANPED	168
	ANEXO B – Produções selecionadas no RI da UFPE (I)	170
	ANEXO C – Produções selecionadas no RI da UFPE (II)	171
	ANEXO D – Produções selecionadas no CIFE	172

1 INTRODUÇÃO

O diálogo entre ciência e infância fomenta um encontro. O encontro de dois mundos. O mundo da ciência com o da cotidianidade, o mundo do adulto com o da criança. Movimento inimaginável nos séculos que nos precederam, pois tal interação representava um risco diante dos regimentos científicos modernos¹ (SANTOS, 2003). Presa a seus dogmas, a ciência mantinha um olhar distanciado da realidade, alheio às descobertas que poderiam emergir no ato de encontrar-se.

Esse encontro dependia “muito mais de gestos imperceptíveis que das leis e das armadilhas do universo. Depende, melhor, de uma ignorância peculiar e estremeceadora: uma repentina irrupção de procedência desconhecida” (SKLIAR apud RIBETTO; MACEDO; BALBI, 2015, p. 17)². *Gestos mínimos*, como o de *dar a mão*, aproximar-se e *abrir um livro*. Algo que só recentemente³ a ciência permitiu-se ensaiar.

Dizemos *ensaio* porque se trata de uma liberação do pensamento (SKLIAR, 2014). Ir além das determinações de um ideal de verdade estabelecido. Até mesmo porque, como diz Skliar (2014, p. 104), “não existe verdade no ensaio, mas sim veracidade”. Quer dizer, há validade, mas uma validade que não se limita a fechar-se se impondo como uma verdade, isto é, no sentido absolutista, sem espaço, pois, abre-se ao impossível, ao que transcende os próprios fundamentos.

Sob essa ótica, na busca desse encontro, ou mesmo desse *gesto* ou *ensaio*, esta pesquisa se configura. Um movimento de ir a lugares comuns, como a pré-escola, e no encontro com “sujeitos ordinários”, as crianças, imergir no cotidiano, lançando mão de *gestos mínimos* para possibilitar um encontro, o encontro com a infância.

Precisamente, o foco são infâncias, no plural, pois temos ciência da pluralidade dessa condição humana (SARMENTO, 2004), pois, foge das explicações que a tentam unificar ou

¹ De acordo com Santos (2003), apesar de no século XIX as ciências sociais já obterem espaço, ainda não possuíam estatuto metodológico próprio. Estavam pautadas no modelo da racionalidade, circunscritas no método das ciências naturais, caracterizadas pelo determinismo mecanicista, pela quantificação, sobretudo pela separação do sujeito e objeto, com vistas à neutralidade científica e objetividade.

² Disponível em: <www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/issue/download/1/8>. Acesso em: 3 maio 2016

³ A partir de Santos (2003), entendemos que essa nova atitude investigativa começa a ganhar fôlego no final do século XX: “Depois da euforia cientista do século XIX e da consequente aversão à reflexão filosófica, bem simbolizada pelo positivismo, chegamos a finais do século XX possuídos pelo desejo quase desesperado de complementarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento do conhecimento das coisas, isto é, com o conhecimento de nós próprios” (2003, p. 30).

mesmo montar um padrão infantil. Fenômeno social, dependente do social, mas não um puro reflexo dele, é um outro, sempre outro, que está além, que difere, que escapa.

Infâncias situadas que transitam e figuram no âmbito educacional, no âmbito político, mas, sobretudo, no cotidiano da pré-escola, *espaçotempo*⁴ de criação, diferença e novidade. A pré-escola é o palco do nosso estudo e as “artes de fazer” (CERTEAU, 2014) das infâncias, bem como as cenas e *experiências* (LARROSA, 2002) emergentes o aspecto de apreciação. Elas sim nos interessam, pois nos ajudarão a pensar a Educação Infantil invertendo a lógica, pela via da “infância da educação e não já apenas uma educação da infância” (KOHAN, 2004, p. 65). A política educacional, especificamente a obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade⁵, consiste em pano de fundo para esse palco, intervindo no cotidiano, mas não o determinando.

O anseio de estudar infâncias, situadas no âmbito educacional e político, não advém repentinamente. Desde a graduação do curso de pedagogia⁶, especialmente através das atividades de pesquisa, provenientes da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), desenvolvemos estudos sobre infâncias dentro de uma perspectiva articulada, considerando os múltiplos espaços que as atravessam, especialmente o espaço educacional e político, todavia, sempre reconhecendo o caráter singular que possui o fenômeno, passível de influências, mas não determinado por elas.

As pesquisas realizadas permitiram vislumbrar um choque entre lógicas dentro da instituição escolar (lógica escolar e lógica da infância). Já na primeira⁷ experiência investigativa, começamos a perceber esse embate. Os padrões, as normas, os tempos e os espaços com trabalhos, por vezes, descontínuos com as vivências das crianças, acabavam por reforçar a indagação que cercava a pesquisa: qual o lugar da infância? Essa era uma grande questão que inquietava e tornava-se gritante com o pano de fundo presente, a política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (BRASIL, 2006a. Lei 11.274, de 06 de

⁴ A junção destes termos é considerada uma atitude investigativa, considerada necessária por alguns teóricos envolvidos nas pesquisas no/do cotidiano, a exemplo de Nilda Alves (2003), a fim de romper com a dicotomização instaurada pela ciência moderna.

⁵ Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 11 de novembro de 2009.

⁶ Especificamente a partir de 2013, por meio da inserção no PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

⁷ Investigação realizada entre o período de agosto de 2013 a julho de 2014, intitulada: “O lugar da infância na Educação Infantil e no primeiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre os professores da Região do Agreste?”, sob orientação da Profa. Dra. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles, financiada pelo CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

fevereiro de 2006), responsável pela transferência/inserção das crianças de seis anos (que antes permaneciam na Educação Infantil) para o Ensino Fundamental, mobilização digna de várias interrogações.

A questão não estava na medida em si, pois visava a universalização do Ensino Fundamental, o que é positivo quando pensamos nos 3,8 milhões de crianças e adolescentes que ainda estão fora da escola⁸. O cerne da questão é que uma coisa era a lei, outra, o fornecimento de condições efetivas para concretizar a lei.

Segundo a leitura que fizemos dos dados, baseada em observações e entrevistas semiestruturadas, com professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as adequações demonstraram-se indevidas. Observamos crianças contando com uma estrutura física inadequada às suas especificidades, além de docentes expressando incompreensões quanto à reforma. Essas incompreensões ganharam maiores preocupações em nossos estudos, pois os discursos pareciam eclodir uma prática de antecipação de aprendizagem e não de ampliação, um dado que não coadunava com o previsto legalmente⁹, pois, ao invés de mais tempo, as crianças estavam diante de mais cobranças, encurtando vivências indispensáveis para o seu desenvolvimento.

Vale destacar que a noção de infância partilhada entre os docentes era caracterizada pelo caráter futurista. A infância estava sendo percebida como um projeto, um vir-a-ser. Interessante é que esta noção impactava a preocupação pedagógica que nunca se centrava no atual nível, mas nos níveis posteriores. Desse modo, a cada ano, as vivências atuais eram abreviadas e tal como numa maratona, as crianças eram incitadas à corrida. A corrida para as vivências subsequentes, que na verdade já estavam sendo vivenciadas.

Diante de tais dados sentimo-nos estimuladas a uma mudança de ângulo para olharmos a questão da infância na escola. Desse modo, na segunda investigação, também desenvolvida na participação do PIBIC, fizemos isso. Olhamos a mesma realidade, mas agora sob outra ótica, a ótica das crianças. Afinal, quem melhor que elas para falar sobre a infância?

Nesse momento, ocorria uma maior aproximação. A experiência era como se estivéssemos dando mais um passo ao encontro da infância. Escutando quem pouco se ouve, as crianças, e a partir de suas vozes tentando compreender, ao menos um pouco, o lugar da infância no âmbito escolar.

⁸ Censo demográfico de 2010 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

⁹ “A entrada na escola não pode representar uma ruptura com o processo anterior, vivido pelas crianças em casa ou na instituição de educação infantil, mas sim uma forma de dar continuidade às suas experiências anteriores (...)” (BRASIL, 2004, p. 21).

O exercício de ouvi-las foi um processo revelador. Ao contrário do comumente disseminado, elas muito têm a dizer sobre sua educação. Na pesquisa, suas vozes ecoavam o que queriam e faziam isso de um jeito que David¹⁰ pôde sintetizar: “*O importante é ter educação, ter brinquedo, tá faltando só brinquedo*” (Entrevista realizada em 2015)¹¹. Como David, as crianças conclamavam por reconhecimento às suas peculiaridades. Pareciam não encontrar espaço para sua lógica, o seu mundo. Bem mais que alunos, queriam ser vistas como crianças, e mais, queriam espaço legítimo para suas infâncias.

As descobertas que advinham dos nossos estudos iam, pouco a pouco, se conectando a outras questões. Pareciam uma rede que não cessava de crescer. Os dados eram multiplicadores e nos conduziam a um aprofundamento, cujo foco levava-nos a um saber mais sobre a infância.

Com efeito, em meio às discursividades conseguimos perceber e ratificar a estreita relação existente entre concepção de infância e o direcionamento do que ocorria em sala de aula. Por isso, consideramos fundamental “(...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 1986, p. 56), pois, mais que palavras, produzem imagens da realidade vivida.

A notoriedade da profunda relação discurso e prática, isto é, por meio da perspectiva foucaultiana, provocou o interesse no desenvolvimento de mais um estudo. Tal estudo, como os demais, também serviu como estruturador para o interesse da investigação que consta nesta pesquisa. Trata-se de um estudo local, realizado no município de Joaquim Nabuco, situado no interior da região da Mata Sul de Pernambuco, delineado através da disciplina de TCC. O foco dado no referido estudo foi nas concepções de infância que tinham os/as professores/as do primeiro ano do Ensino Fundamental. Embora os dados ratificassem o que já fora encontrado em pesquisas anteriores, nos chamou atenção, naquela localidade, a acentuada visão da infância como um projeto futuro, o que nos fez remeter ao fato de que esse olhar centrado no amanhã, no que a criança será, poderia consistir em linha diretora da rotina desenvolvida em sala de aula.

Tal dado incitava mais um passo de aproximação com a infância. A relação do discurso com as ações desenvolvidas na escola nos inquietava a conhecer mais de perto a

¹⁰ Criança do primeiro ano do Ensino Fundamental da cidade de Belo Jardim-PE.

¹¹ Investigação realizada entre agosto de 2014 a julho de 2015, intitulada “A infância pelo olhar das crianças: um estudo nas escolas municipais da região do Agreste Pernambucano” sob a orientação da Profa. Dra. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles, financiada pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

própria escola. Pois, de um modo geral, a lógica escolar, desenhada pelas acepções de infância suscitadas, parecia se sobrepor à lógica da infância como se a sufocasse.

Por outro lado, no curso das investigações, especificamente as que permitiram a efetivação de observações, vimos que no manuseio de objetos e também na relação com os sujeitos, seja entre pares ou com adultos, as crianças afirmavam a infância na instituição. Não era um espaço concedido, é claro, mas criado, inventado pela lógica da infância; um lugar curioso, para onde nos arrastou esta pesquisa.

Percebíamos que mesmo diante do anseio futurista, as crianças usavam o que tinham para demarcar suas infâncias no presente. Se não podiam brincar com brinquedos, faziam com o corpo. Quando não estavam satisfeitos emitiam sinais de descontinuidade. Quando algo lhes interessava perguntavam sem medidas e de maneira original respondiam e produziam no cotidiano de maneira ímpar.

Visualizamos que havia uma arena imprevisível, impossível de ser capturada independente dos esforços voltados a isso. Um terreno da ordem do inesperado que acabou nos convidando a chegar mais perto, dessa vez nos levando a um mergulho no cotidiano, no território da produção, no lugar onde tudo pode acontecer, inclusive nada.

Essa aproximação nos é relevante, sobretudo quando pensamos na posição conflituosa que esteve a infância na história da educação brasileira, inclusive quando reconhecemos os impasses atuais que tem vivido diante do processo de obrigatoriedade de parte da sua educação (pré-escola). Tal política vem acarretando maiores preocupações, na medida em que o aumento do tempo do convívio escolar implica, ou ao menos deveria implicar, no trabalho eficaz desse tempo (BRASIL, 2004). Esse trabalho a ser desenvolvido com as crianças é onde reside o problema, pois nos parece difícil garantir a coerência entre realidade e legislação diante do cenário educacional que as pesquisas apontam. Uma conjuntura que, como vimos, bem não concretizou as mudanças requeridas para a política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, já se vê diante de exigências de adequação à outra reforma.

A situação torna-se mais polêmica diante da série de mudanças ocasionadas a partir do impeachment da presidente Dilma Rousseff, consequentemente sua substituição pelo vice-presidente Michel Temer. A partir de então, desafios têm permeado o setor educacional suscitando retrocessos de diversas ordens, como por exemplo, cortes em financiamentos e o nítido desinteresse pelas questões educacionais.

Essa crise sem dúvidas se expressa na instituição escolar. Por exemplo, o próprio financiamento que deu respaldo à universalização do ensino e consequentemente à obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos, financiamento advindo do fim

da Desvinculação de Receitas da União (DRU) na educação, é ameaçado com a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 31/2016 (BRASIL, 2016a), que ocasiona a prorrogação da DRU (não o seu fim) até 2023. Ademais, estabelece desvinculação de receitas dos Estados, Distrito Federal e Municípios e amplia o percentual de desvinculação, passando de 20% a 30% para uso livre dos entes federados.

A própria aprovação da PEC 55 dificulta a viabilidade da política tendo em vista o congelamento de investimento que vem ocasionar no setor educacional. Portanto, o cenário torna-se contraditório na medida em que o financiamento utilizado como justificava para a medida política não é mais garantido. Assim, uma série de questões recai na atualidade, pois a crise política é incidente não apenas na escola, mas também nos sujeitos:

Os governos e os partidos de todos os matizes políticos têm formulado políticas, movimentado toda uma maquinaria, estabelecido burocracias e promovido iniciativas para regular a conduta dos cidadãos através de uma ação sobre suas capacidades e propensões mentais (ROSE, 1998, p. 31).

Portanto, há uma correspondência, um impacto. Afinal, a ação humana se voltará em função do regulamento político. Popkewitz chega ao ponto de dizer que “a reforma do Estado e a do indivíduo constituem um mesmo projeto social” (2004, p. 107). Logo, a relação da legislação voltada ao setor educacional, em nível de Estado (macropolítica), com a escola e o sujeito (micropolítica), é muito mais profunda do que pensávamos. Mesmo com a possibilidade do novo, do inesperado, do imprevisível no cotidiano escolar, não podemos desconsiderar a implicação da política nas práticas e subjetividades dos sujeitos a ela submetidos.

Nesse sentido, perguntamos mais uma vez: qual o lugar da infância na escola? Até que ponto a concessão ou não desse espaço poderá repercutir nas subjetividades das crianças, nas suas expressões, nos seus *aprenderesfazer*¹²? Como que as crianças, contando com as possibilidades de fuga presentes no cotidiano pré-escolar, operarão para experienciar suas infâncias no processo de ensinar e aprender mesmo com as condições impostas?

É, pois, seguindo essas indagações que formulamos a seguinte problematização: como crianças do município de Joaquim Nabuco-PE experienciam suas infâncias nos *espaçotempos* da pré-escola diante da obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade?, tendo em vista que se trata de uma medida política que impele questões a infância.

¹² A junção acompanha a mesma lógica de *espaçotempo*, representam uma atitude política, pois compartilhamos do entendimento de que o aprender e o fazer estão imbricados, sem dissociações.

Como objetivo geral designamos compreender como crianças do município de Joaquim Nabuco-PE experienciam suas infâncias nos *espaçotempos* da pré-escola diante da obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade. E como objetivos específicos: analisar modos de pensar a infância na intersecção com educação e política em produções científicas brasileiras; identificar cenas e *experiências* da infância que atravessam as atividades de ensinar e aprender no *espaçotempo* da pré-escola, mapeando fluxos de acontecimentos, *táticas*, *devires* voltados à afirmação da infância; analisar o dizer infantil desde as cenas, os fluxos de acontecimentos e suas próprias *experiências* acerca da escola, da infância na escola e de seus *aprenderesfazeres* que atravessam o cotidiano do contexto pré-escolar.

Ressaltamos que o interesse desta pesquisa não se centra em comprovar o cumprimento do atendimento e da obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade, embora não exclua essa preocupação. Seu foco concentra-se no movimento de pensar a potência do “dizer infantil” apesar do cenário de crise, isto no sentido de potencializar a escola a partir das *experiências* tecidas em seus cotidianos, dos encontros entre infância e escola.

Para este estudo o que nos causa estranhamento é a peculiaridade da infância nas práticas empreendidas no cotidiano. Só reforçam que ela é muito mais do que já nos disseram, quer dizer, produtora e não mero produto. É quem cria, significa e ressignifica o que lhe é dado ou imposto de maneira original, isso porque é um ser do pensamento, um ser da força, da criação.

Assim, olharemos para a infância no *espaçotempo* pré-escolar, mas entendendo que *espaçotempo* abarca uma “rede de subjetividades” (SANTOS, 1995). Afinal, lembremo-nos que não se trata de uma infância a ser estudada e sim várias infâncias, todas coabitando um só contexto, a pré-escola, significado e ressignificado de maneiras díspares e com temporalidades variadas. *Espaçotempo* não ligado restritamente à dimensão física e quantificável, mas *espaçotempo* em conexão e em diálogo com os sujeitos que o coabitam.

Desta forma, a dimensão *espaçotempo* merece um pouco mais de destaque, pois implica o trato com o conhecimento cotidiano. Seu entendimento requer o mergulho na realidade e não o estudo pelo sobrevoo. Desarma-nos, pois o que se busca não é atestar o que se sabe, mas justamente criar, reinventar o que já é sabido. Neste caso, as teorias são importantes, mas não suficientes, inclusive podem chegar a serem elas mesmas, refutadas (ALVES, 2001).

O convite é para adentrar em outro mundo, o mundo da infância, por outra lógica, ainda emergente. Captar nas entrelinhas a expressão do diverso, do silenciado até o momento. É como diz Skliar (2014), é um *gesto*; o de dar a mão, de dar a palavra, de abrir um livro, somando ao conhecimento científico uma realidade escamoteada, partindo da lógica do sujeito para quem competem as questões da infância, a própria criança.

Um estudo nesse sentido justifica-se por diversas razões. Em primeiro lugar, porque acompanhando o desenrolar da discussão científica sobre a infância, vemos ainda efetivação de estudos calcados numa perspectiva adultocêntrica, despotencializando a criança, ou mesmo, estudos presos a uma categorização fincada numa perspectiva desenvolvimentista, ou seja, com adeptos a concepções que olham para a criança apenas como ser meramente perspectivado e não como sujeitos que possuem sentido próprio no que são. Em segundo lugar, a intensificação desta discussão dentro de uma conjuntura política, a obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade, uma medida que consiste num contexto desencadeador de novas descobertas, cujos estudos desta natureza ainda não foram efetivados, o que denota o caráter inovador da referida pesquisa. Em terceiro e último lugar, ao descentramento do estudo, isto é, partindo da lógica da infância expressa no *espaçotempo* da pré-escola.

Em termos estruturais, a escritura desta pesquisa inicia-se com a preocupação em situar as crianças de uma maneira diferenciada. Aguçar nossos sentidos para falar da infância. Não mais como nos fizeram crer, passível de manipulação, manobra. Mas, olhá-la com afirmação. É nesse sentido que na primeira seção decidimos mergulhar nas produções científicas desenvolvidas nos últimos anos, no contexto brasileiro, a fim de analisar modos de pensar a infância na intersecção com educação e política. Em outras palavras, analisar de modo situado, como no meio científico a infância tem sido pensada.

Na sequência, na segunda seção, traremos o contexto em que a problemática desta pesquisa sucede, da medida política já mencionada. Mas, falaremos desse contexto com o olhar sempre centrado na infância, nos desafios que impelem a infância, o que nos obriga a recuperar o processo histórico de institucionalização na Educação Infantil no Brasil, sobretudo demonstrando as tensões vivenciadas nessa trajetória, marcada por concepções de infância que lhe colocaram numa verdadeira encruzilhada histórica.

Caminhando nas linhas desse contexto deslizamos na cena atual da Educação Infantil no Brasil. Vemos que ainda hoje a infância permanece numa encruzilhada. Tentamos demonstrar isso na segunda seção ao construir uma breve cartografia do cenário educacional em foco, precisamente, trazendo repercussões da medida política no campo de estudo, a partir

de dados provenientes de entrevistas realizadas com profissionais da educação (que estavam ligados à instituição campo de estudo) e a partir das observações realizadas.

No seguimento da discussão, sobretudo a partir do movimento de análise realizado na primeira seção, ou seja, do ato de debruçar-se nas produções, na terceira seção pensamos a problematização da infância no âmbito da reflexão filosófica. Quer dizer, a infância como *devenir* (DELEUZE; GUATTARI, 1997a), o *impossível* (ZAMBRANO, 1993), *Aión* (KOHAN, 2004), *Nascimento* (ARENDT, 2007), *alteridade* (SKLIAR, 2003), enfim, pensamos com a abertura que exige, pois por mais que movamos esforços para falar da infância ela sempre terá algo a mais a suscitar.

Referenciados por esse modo de olhar a infância, que ressalta sua singularidade, na quarta seção pensamos a metodologia da pesquisa, ou seja, intentamos engendrar um percurso metodológico tomando como referência a própria infância. Sendo mais específico, a infância do pensamento, onde as perguntas são a alavanca para cada passo a ser desenvolvido.

Nessa seção, falamos da importância de na pesquisa considerarmos as interrogações que surgem no percurso. Interrogações que nos movem a saber mais, que nos direcionam, orientam e que ajudam a construir um caminho metodológico condizente com a realidade. Ademais, destacamos os elos (entre áreas do conhecimento, abordagens, métodos, instrumentos etc.) que se fazem necessários para ampliação da compreensão e para construção de um conhecimento menos determinista e coerente com a perspectiva de estudo. Falamos principalmente do proveito que podemos tirar a partir da relação com outros saberes, uma espécie de *hospedagem* para aprender, para *traduzir* (DERRIDA, 2000, 2003, 2005) sem que isso implique numa captura, como é o caso da acolhida da Filosofia e Antropologia, em especial a etnografia, para ter um melhor trato com a diferença, melhor dizendo, com a *estranheiridade* (KOHAN, 2007).

Em suma, nos mobilizamos a fim de construir uma pesquisa com as crianças. Crianças que nos fizeram vislumbrar como indicativos, o qual trazemos na quinta seção, a existência de movimentos outros de vida no interior da pré-escola, movimentos para além das leis e dos contratos instituídos. Crianças que nos incitaram a estranhar conceitos estabelecidos afetando até o nosso pensamento, pois com elas foi possível problematizar a pré-escola, o *espaçotempo* da pré-escola e o trabalho ali desenvolvido que se demonstrou por vezes desarticulado com as especificidades e singularidades da infância. Contudo, crianças que apesar dos limites impostos nos ofereceram a possibilidade de colorir a tela da educação de outra maneira, com outras cores, outros tons. Como um artista, um ser da invenção, que atua numa performance

criativa a ponto de atravessar o escrever, o ler, ler o mundo, mostrando com isso a importância de criar, porque quando se cria se brinca e quando se brinca tudo é possível.

2 MODOS DE PENSAR A INFÂNCIA NA INTERSECÇÃO COM EDUCAÇÃO E POLÍTICA EM PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS

Vislumbramos nesta seção uma breve análise de modos de pensar a infância na intersecção entre educação e política em alguns espaços de produção científica brasileira, o fazendo a partir de dois movimentos específicos de seleção dos trabalhos, um suscitando produções que contam com a incidência do discurso normativo no curso da pesquisa, de modo especial discursos expressos no âmbito jurídico (concernente às leis); outro voltado a tecer um pensar a infância por meio de uma reflexão filosófica. Cada movimento de seleção está articulado com o espaço de produção científica visitado, como explicitaremos em cada tópico mais adiante.

Por ora, cabe salientar que demos destaque a essa partícula da arena governamental (as leis) pela evidência do poder disciplinar que a atravessa. A partir de Foucault percebemos que esses discursos produzem disciplina e conforme a leitura que Danelon faz de sua obra *A ordem do discurso*, esta “disciplina emerge na sociedade moderna como um exercício de controle sobre a produção de discursos que, por sua vez, se constitui em discursos produtores de sujeitos” (2015, p. 230). Mais que enunciação, tais discursos, ao serem apoderados nas instituições que também visam o disciplinamento, transformam-se numa fábrica produtora de normalidade e anormalidade (DANELON, 2015).

Consideramos que atualmente esses discursos ganharam profundidade. As relações entre a esfera legal e a vida cotidiana se estreitaram, pois as produções legais nas formas capilares ganharam matizes diferenciados. O mapeamento aqui objetivado considera a importância da presença de discursos normativos (do âmbito jurídico) no estudo que abarca a infância. Temos ciência de que na atualidade “não é certamente por meio da lei que se pode atingir os fins do governo” (FOUCAULT, 2016, p. 418), mas não podemos ignorar que tal mecanismo é engendrado, entre outros objetivos, com a pretensão de capturar, produzir, governar a infância, ainda que, como vimos, essa captura e produção não alcancem sua totalidade.

Nesse sentido, realizamos o mapeamento privilegiando suscitar modos de pensar a infância, mas sem perder de vista a dimensão política. Política no sentido da consideração da arena legislativa o que também abarcava a *governamentalidade*¹³ que extrapola os domínios do Estado. Esta dimensão, inclusive, a constituímos enquanto um critério de demarcação

¹³ Numa perspectiva foucaultiana, de conduzir condutas numa relação de pares e numa relação consigo mesma (VEIGA-NETO, 2015).

temporal, pois delimitamos para a busca das produções o período em que a Educação das crianças foi de modo intenso marcado por modificações legais, especificamente a produção a partir de 2006.

Observamos que a partir de 2006 houve muitas transformações nos sistemas de ensino. Por exemplo: a mudança do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (Fundeb), criado pela EC nº 53 (BRASIL, 2006b); a instituição do piso salarial dos profissionais do magistério público e Educação Básica, através da Lei 11.738, de 16 de Julho de 2008 (BRASIL, 2008a); a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, Lei 11.274, de 06 de Fevereiro de 2006, que apesar de referir-se ao Ensino Fundamental, mobilizou a Educação Infantil ao determinar a saída das crianças com seis anos completos ou que venham a completar no início do ano letivo, para o Ensino Fundamental; e a EC nº 59/2009 (BRASIL, 2009 - contexto da problemática desta pesquisa) que tornou obrigatória a Educação Infantil a partir dos quatro anos. Consequentemente, acreditamos que o cenário de mudanças tornou-se impulsionador de estudos. Correspondem a determinações normativas que não apenas transitam o terreno educacional brasileiro, mas que se propagam fortemente nele.

Para seleção dos trabalhos algumas considerações fazem-se necessárias: primeiramente, esse marco temporal é apenas uma referência, pois sabíamos que nem sempre seria possível ter acesso a todas as produções a partir do período estabelecido. Outro aspecto a considerar é que apesar de voltarmos-nos às produções com o foco de discussão na infância e infância considerando o âmbito educacional e político, houve espaços de produção que nos levaram a uma ampliação de busca suscitando outros critérios de escolha dos trabalhos, explicitaremos isso nas seções com essa particularidade.

No que se refere às fontes das publicações analisadas, tomamos inicialmente os anais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação (Anped)¹⁴, entidade que tem sido um importante espaço para discussões diversas no que tange à Educação no Brasil. Além do que a Anped comporta pesquisas desenvolvidas na pós-graduação, *stricto sensu*, por estudantes, professores/as e pesquisadores/as da área educacional e dispõe de um espaço virtual consolidado onde estão expostas as produções de todas as suas reuniões científicas.

¹⁴ O marco temporal delimitado refere-se, especificamente, às reuniões científicas nacionais ocorridas em Caxambu, localizado no Estado de Minas Gerais (2006, 2007, 2008, 2009 e 2010), Natal, Rio Grande do Norte (2011), Porto de Galinhas, Pernambuco (2012), Goiânia, Goiás (2013), Florianópolis, Santa Catarina (2015) e São Luís do Maranhão (2017).

Também fizemos uma consulta no Repositório Institucional (RI) da UFPE, espaço virtual que reúne, armazena e divulga produções científicas realizadas na Universidade Federal de Pernambuco, oferecendo um panorama local sobre modos de pensar a infância.

Ainda tomamos para análise as produções do Colóquio Internacional de Filosofia e Educação (CIFE), um evento bienal, produto do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI – UERJ) que desde 2002 vem discutindo a educação sem perder de vista os desafios enfrentados e os efeitos causados aos sujeitos alvo do discurso educacional, o fazendo a partir da Filosofia, o que o torna peculiar e convidativo para um debruçar-se nas suas produções com um foco em torno da infância.

Por fim, estimuladas a partir da análise do CIFE, acabamos incluindo mais um espaço de produção científica para esse exercício, o periódico *Childhood & Philosophy*, um periódico quadrimestral que acolhe trabalhos com relação entre filosofia, infância, filosofias da infância e investigação filosófica com crianças; espaço de produção acolhido tendo em vista o reconhecimento de que as aproximações tecidas entre filosofia e infância têm obtido impacto significativo nas discussões sobre a infância, fazendo com que a temática obtenha coerência com a complexidade e a abertura que carrega.

2.1 Modos de pensar a infância nas produções da Anped

Antes de adentrarmos na leitura que fizemos dos trabalhos da Anped faz-se necessário especificarmos o processo de seleção das produções. Escolhemos inicialmente o grupo de trabalho (GT) intitulado “educação de crianças de 0 a 6 anos”, precisamente as reuniões científicas nacionais do GT07, escolhido por ter um direcionamento para o nível de nosso interesse, a Educação Infantil. Em seguida, tomamos para análise os trabalhos situados no período de 2006 a 2017 (período disponível em formato eletrônico em site próprio da Anped)¹⁵. Entre as produções os trabalhos que apresentaram a articulação infância, educação e âmbito legislativo foram oito (ANEXO A), sendo que nenhum fazia menção à medida que estrutura nossa pesquisa, a obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade. No entanto, tais trabalhos consistiram um verdadeiro arcabouço para dilatar o olhar sobre o nosso objeto de estudo, aprimorando seu desenvolvimento e auxiliando no modo de pensar a infância.

¹⁵ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

Vale reiterar que nossa intenção, a partir da leitura desses trabalhos, foi analisar modos de pensar a infância, um movimento resultado da necessidade e interesse de ampliar os horizontes do pensamento, indo além do que nos é dado, caminhando por outros caminhos, outros ângulos e outros olhares em relação à infância.

2.1.1 A infância como construção social e construção discursiva

No caso da Anped, a infância aparece nas produções como uma construção, seja uma construção social (criada socialmente) ou construção discursiva, quer dizer um produto do discurso. Essas compreensões indicavam a presença da perspectiva sociológica e pós-estruturalista no desenvolvimento dos trabalhos, perspectivas fundamentais para auxiliar o exercício de pensar a infância:

Quadro 1: Perspectivas emergentes

INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL	INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO DISCURSIVA
➤ Barbosa, Alves e Martins, 2008 (vertente marxiana) ¹⁶ ;	➤ Bujes, 2007 (perspectiva foucaultiana);
➤ Amaral, 2009;	➤ Barbosa, Alves e Martins, 2008 (vertente marxiana);
➤ Silva, 2011;	➤ Santos, 2010 (vertente pós-estruturalista/ perspectiva foucaultiana);
➤ Amaral, 2015;	
➤ Mafra-Rebello e Buss-Simão, 2017.	➤ Silva, 2011.

Fonte: A Autora, 2017¹⁷.

Nos trabalhos que estavam orientados pelo viés sociológico a criança é tomada como objeto sociológico e a infância como categoria social e geracional (BELLONI, 2009). Desde o final do século XX, de modo específico, essa perspectiva teórica, a Sociologia da Infância, paulatinamente, vem ganhando abrangência e trazendo consigo contribuições significativas para o desenvolvimento de pesquisas concernentes às infâncias.

¹⁶ Compartilha das ideias marxistas, mas não se fecha ao marxismo.

¹⁷ A partir da análise das produções da ANPED.

Nesse viés, a infância deixa de ser vista como algo fixo e dado e passa a ser contemplada como um construto social, totalmente condicionada às circunstâncias do tempo e do espaço. É nesse sentido que a multiplicidade do fenômeno se reverbera:

A concepção e o sentimento de infância não são naturais, mas uma construção histórica que expressa elementos do contexto sócio-econômico, político e cultural em que as diferentes relações interindividuais e intersubjetivas, entre adultos e crianças, se constituem e se transformam. Significa afirmar que as crianças sempre existiram, mas não há uma única e universal infância, pois são diferentes as formas de tratar e conceber a criança (BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2008, p. 5).

A aderência à perspectiva da Sociologia da Infância instaura um olhar que confere visibilidade à criança e à sua expressão. De acordo com Sarmento, esta parte da Sociologia se propõe “a colocar a infância no centro da reflexão das Ciências Sociais” (2008, p. 32). Com isso, retira a criança da simples caracterização desenvolvimentista, imprimindo assim um modo de olhar para as crianças e o fenômeno infâncias, fornecendo a escuta de suas vozes e a força que lhes é de direito.

Um salto significativo dado por essa perspectiva e que ainda consiste em uma atitude investigativa emergente é a participação das crianças na produção dos dados. Entre os trabalhos analisados os que adotaram essa atitude foram os trabalhos de Mafra-Rebelo e Buss-Simão (2017) que traz como título “Formas regulatórias na Educação Infantil retratos a partir da perspectiva das crianças”, e o trabalho de Amaral (2009), intitulado “O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos”, pesquisas que ousaram ao tentar a partir do próprio modo de investigação projetar uma trajetória metodológica condizente com a própria perspectiva defendida, ou seja, não só discursaram ser pertinente a visibilidade às crianças, mas o fizeram a partir do próprio ato de fazer pesquisa. Afinal, conforme Amaral (2009), as crianças são a melhor fonte para obter informações sobre elas mesmas, suas atitudes e também percepções, não podendo ser excluídas ou secundarizadas numa pesquisa que as abarque.

Concordamos com Amaral (2009). Mas, vale ressaltar que ao chamar atenção para a importância das vozes das crianças não estamos querendo dizer com isso que o discurso de outros agentes envolvidos na problemática não tem pertinência. O que tentamos destacar é que não dá para continuar falando sobre infância apenas por intermédio do adulto; é preciso partir delas, das próprias crianças.

As vozes, as expressões verbais ou os discursos são fundamentais na pesquisa. Até mesmo porque consideramos, a partir das análises dos trabalhos, que a infância não só é um

construto social, como também é uma construção discursiva. Logo, constituem-se no e pelo discurso, não podendo esse ficar de fora no estudo.

Esse argumento pode ser ratificado com a presença de Michel Foucault em boa parte dos trabalhos, como o faz o trabalho de Santos (2010), que permite vislumbrarmos que o discurso contempla também práticas, significa e ressignifica contextos, inclusive constitui os próprios sujeitos (FOUCAULT, 1986). Assim, a linguagem ou enunciação é apresentada agregada à dimensão do poder, pois descreve, categoriza, classifica seres humanos e está a serviço de urgências sociais que por sua vez articulam-se com interesses políticos de regenerar e reconduzir o ser do sujeito (BUJES, 2007).

Parece-nos que o reconhecimento da força do discurso no sujeito seria o fator de algumas pesquisas, veiculadas na Anped, não expor uma visão específica da infância. Bujes vai colocar, com veemência, a partir de seus achados, que os discursos científicos são “manifestações de uma vontade de verdade” (BUJES, 2007, p. 11); qualquer ideia que se tenha sobre a infância seria, dentro deste entendimento, uma entre tantas outras formas de oferecer um modelo de pensar a criança e a sua educação. Constituem discursos que se colocam como verdades, uma tentativa de construir uma “essência infantil” e “natureza legítima”. Seriam “realidades inventadas, modos de dizer históricos, ficções postas a prova para dar conta de urgências sociais em um tempo em que dissiparam-se todas as certezas” (BUJES, 2007, p. 14).

Ainda localizamos nas produções da Anped a infância pensada, também, como uma condição da criança (PEREIRA, 2008). Afinal, não há como separar a infância da criança, pois é própria de sua existência, de estar no mundo. De fato, os discursos a significam, mas não determinam sua existência.

De um modo geral, se por um lado alguns trabalhos apresentam o discurso como uma força que governa, pois, de acordo com as análises, os discursos normativos, quer dizer, as propostas legais são verdadeiros modelos, manuais de práticas educativas (BUJES, 2007), um governo ao qual a criança é submetida, a partir do *saber-poder*, que gera práticas (SANTOS, 2010). Por outro lado, percebe-se a partir dos resultados de pesquisas que foram ao cotidiano que no contexto da prática ocorre algo a mais, além do que se postula. Pois, no cotidiano a coerência não é garantida, o que ocorre é operação, fabricação e assim a força discursiva mede forças com a novidade própria da existência humana.

Notadamente havia o reconhecimento nos trabalhos da não totalidade da força discursiva, pois “há uma possibilidade de escolha e recusa nas relações de poder” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 50). Quer dizer, existe uma margem de erro nessa

influência do discurso, há um espaço, constituído entre o real e o ideal, que foge às tentativas de determinações e que, por sua vez, nos leva a estudá-lo.

Um exemplo é a pesquisa de Amaral (2015), que mergulha no cotidiano analisando “em que medida a implementação de políticas públicas educacionais, baseadas no artigo 26A da LDB se manifesta no cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e interfere nos processos de construção da identidade étnico-racial de crianças negras e brancas” (p. 1). Neste trabalho fica explícito que apesar da interferência do discurso normativo nas subjetividades, não há uma apropriação total dele no cotidiano:

Acredita-se, no entanto, que essas políticas, embora possam ser promotoras de práticas mais justas e igualitárias em relação às crianças negras e brancas, ainda não interferiram no cotidiano da instituição de educação infantil a ponto de motivar a resistência ao preconceito e avanços significativos em relação à construção da identidade étnico-racial (AMARAL, 2015, p. 16).

De acordo com Amaral, a relação não é dialética. No cotidiano não basta um manual. Este, diante da rede de significados que existe no *espaçotempo* da escola e da sala de aula, perde o controle, a força, pois, constantemente, estará disputando espaço com as múltiplas subjetividades ali existentes.

Assim, o sujeito, sendo mais específico a criança, apesar de sofrer interferência do discurso, principalmente do discurso normativo que busca, de forma direta, orientá-la, não é determinada por ele. Como um sujeito pensante e inventivo, a criança produz no cotidiano, principalmente com o recurso do tempo. Não estamos negando que é construção, tanto social, como discursiva, mas afirmando que também é novidade, fronteira, irrupção.

Embora o estudo do cotidiano não tenha sido o foco de muitos trabalhos, conseguimos, ainda que minimamente, sinalizar a força deste, mostrando que excede às supostas “determinações” externas, algo que só nos instigou, ainda mais, em ir ao chão da escola, às brechas existentes na relação imposição e cotidiano, porque para falar sobre infância exige mais, não bastando reconhecer a infância como uma construção, seja social ou discursiva, fazendo-se necessário maior aprofundamento para poder pensá-la.

2.2 Modos de pensar a infância no Repositório Institucional da UFPE: a infância e as tentativas de governo

As buscas realizadas no Repositório Institucional (RI) da UFPE¹⁸ tornaram possível a seleção de 10 produções que tratavam a infância conjugada ao cenário da Educação Infantil a partir de 2006. As produções abarcavam monografias, dissertações e teses realizadas nessa instituição e contemplavam cursos e programas de pós-graduação de diferentes áreas. Entre os 10 trabalhos previamente selecionados, quatro atendiam à articulação infância, educação e política (ANEXO B), concernente aos trabalhos de Nascimento (2013), Assad (2016) Souza (2015) e Bezerra (2016).

Precisamente, dentro da perspectiva sociológica estavam os trabalhos de Nascimento (2013), Assad (2016) e Souza (2015) compreendendo a infância como construção social e histórica, com destaque para os dois últimos trabalhos que demonstravam vinculação direta com a Sociologia da Infância, contando com a participação das crianças na própria produção dos dados.

Numa perspectiva filosófica estava o trabalho de Bezerra (2016) apresentando uma leitura da infância como “interrupção do mesmo e surgimento do novo” (p. 9). Embora a pesquisa de Bezerra indique entraves cotidianos na tentativa de concretizar medidas políticas, como é o caso da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a infância é exposta como uma potência de criação, pensada para além do dito, do que já nos disseram sobre ela.

De um modo geral, chama atenção nas produções a limitação que o cenário político oferece às infâncias. Quando pensamos nesse cenário, pensamos em um conjunto de ações e discursos voltados a controlar, moldar, governar as crianças, um governo que está em toda parte e que repercute nas subjetividades dos nossos sujeitos.

Essa limitação para a infância está na escola e podemos acrescentar, a partir de Assad (2016), que se encontra também fora da escola. Em sua pesquisa ao “identificar os significados e sentidos que as crianças produzem acerca do exercício de sua cidadania no contexto urbano do Recife” (p. 16), Assad vislumbra que as circunstâncias socioambientais desfavoráveis que se apresentam para o desenvolvimento humano das crianças, na referida cidade, impactam seus processos de subjetivação:

(...) as crianças desta pesquisa, mais do que escolher elogios e palavras que traduzam o amor pelo Recife, enfatizaram os aspectos negativos da cidade, tanto aqueles relacionados com as insatisfatórias condições materiais de vida quanto com os vínculos sociais no contexto urbano, marcados por individualismo, incompreensão diante da diferença e segregação social. (ASSAD, 2016, p. 149).

¹⁸ Busca por: infância / Assunto que contém: infância e Educação Infantil (levantamento realizado em 2017).

Na tese de Souza (2015) vemos que até mesmo os discursos produzidos e postos em circulação pelas danças midiaticizadas apresentam-se como um obstáculo para a criança viver livremente sua infância. Funcionam como um dispositivo voltado a governar e orientar sua expressão.

É aí que tomamos ciência da tamanha tentativa de captura da infância, não só dentro da escola, mas também fora dela. Pois é sempre assim, “delineiam o que devemos ser quando formos “gentes grandes”” (PRANDO, 2016, p. 127). Fazem projetos, planos, enfim, investem, enfocando a moldura do adulto que tanto esperam que seja. Assim, a infância é posta num jogo que não permite o escape, jogo que não suporta os deslizos, os tropeços. A infância é enclausurada.

Porém, o alívio reside no fato de que toda tentativa de captura esbarra na potência das crianças de escaparem dessa demarcação. Isso porque a infância é corpo, corpo que pulsa energeticamente e não quer se deixar controlar, como diz Bezerra “a infância resiste ao controle” (2016, p. 62) e ao resistir torna-se um retrato fiel da impossibilidade da total captura humana. A infância é corpo inquietante e muitas das vezes ficam fora do lugar, mas para justamente nos mostrar outros tempos, outras verdades e vias.

2.2.1 Aprofundando o pensar a infância no Repositório Institucional da UFPE: um mergulho na perspectiva foucaultiana

Visando uma ampliação dos horizontes para pensar a infância, alteramos nosso critério de busca¹⁹ selecionando trabalhos que abordassem infância e política extrapolando o universo da Educação Infantil. Fizemos isso tendo em vista o majoritário interesse de suscitar modos de pensar a infância, contribuindo para o exercício do pensar provocado nesta pesquisa.

Nessa direção, localizamos três trabalhos (ANEXO C). Entre os trabalhos localizados aquele que trazia uma discussão que enfatizava a infância, sobretudo a infância em meio ao discurso normativo (do âmbito legal), foi o trabalho de Vera Lúcia Braga de Moura. Sua tese, que traz por título “A invenção da infância: políticas públicas para a infância em Pernambuco (1906 – 1929)” ao analisar as medidas que os governos republicanos desenvolveram com a finalidade de assistir e orientar a infância no território brasileiro nas décadas iniciais do século XX, especificamente, no período entre 1906 e 1929, nos ajuda a pensar no governo, sobretudo o *governo da infância* (RESENDE, 2015).

¹⁹ Busca por: infância / Assunto que contém: infância e Educação Infantil (levantamento realizado em 2017).

Referimo-nos à modelagem da infância em função de um ideal de nação, algo que a perspectiva foucaultiana vem corroborar. No trabalho de Moura é evidente essa contribuição, principalmente no que tange ao *disciplinamento* e à *vigilância*, conceitos que, conforme a autora, “orientaram acerca da compreensão do aparelho disciplinador e normativo” (MOURA, 2011, p. 19) que durante o atendimento às crianças de modo filantrópico, assistencial e em meio à efervescência do movimento higienista impôs uma nova configuração no ato de recolhimento das crianças pobres e abandonadas.

Esse aspecto nos chama atenção, pois observamos que este disciplinamento ou ação disciplinar não só teve repercussão no passado, mas que ainda tem na produção do cotidiano. É uma estrutura onde

Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos (FOUCAULT, 1987, p. 123).

Enfim, o disciplinamento é presença fundante em diversos ambientes e não ficaria de fora do ambiente educacional, pois organiza, monta uma estrutura de controle e vigilância, por isso, está intimamente ligado à organização espacial, especificamente a organização espacial das escolas contando com uma distribuição que facilite o adestramento. Conforme Foucault, “o espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quantos corpos ou elementos há a repartir” (FOUCAULT, 1987, p. 123). Logo, as classificações e repartições no ambiente auxiliam também nesse processo.

Vale ressaltar que quando consideramos o *disciplinamento* reconhecemos que este implica a punição. A punição, por sua vez, é dependente de uma *norma* e esta *norma* é incidente no espaço, no nosso caso, nas escolas. Dirige-se tanto ao individual como ao coletivo, controlando o corpo e a própria vida. É, nesse sentido, que uma maquinaria é acionada, cercando para o fim da *disciplina*, fazendo uso da obrigação, do medo, do controle e principalmente da punição e constante *vigilância*.

Na pesquisa analisada fica clara essa tentativa de governo. Moura nos mostra que os projetos, desenvolvidos pelo governo, para a infância, no referido período demarcado para estudo (1906 a 1929), preocupavam-se em controlar e manter sob domínio as crianças. O alvo de preocupação era sempre a nação, o bem-estar da nação e o futuro da nação brasileira. Mas, as crianças eram, parafraseando Kohan (2003a), “o material da política”.

Ainda de acordo com Moura, o período de 1906 a 1929 foi um período “muito profícuo no tocante à legislação pró-infância no Brasil” (MOURA, 2011, p. 356) e “essa legislação visava, portanto, a normatizar a vida da criança, sobretudo, a pobre e a delinquente” (MOURA, 2011, p. 356). O desejo era capturá-la

No entanto, a complexidade destas vivências demonstrou a dificuldade de uniformização dos normativos para atuar de uma única forma no tão diversificado contexto da infância no Brasil. São tantas infâncias em mundos tão diferentes. O padrão da criança de classe média não atendia a criança de classe pobre. E mesmo dentro dessas categorias, havia as diferenças de vivência. Entendemos que as crianças nas suas fugas deram uma resposta ao estado e construíram parte de sua história (MOURA, 2011, pp. 357 - 358).

Talvez essa tenha sido a boa notícia, qual seja, a de que “as crianças nas suas fugas deram uma resposta ao estado e construíram parte de sua história” (MOURA, 2011, p. 358) apesar de serem, como nos conta Moura, alvo de *disciplina* e *vigilância*. Pois, assim como vimos em algumas produções da Anped e no Repositório Institucional da UFPE, em específico no trabalho de Bezerra (2016), esse disciplinamento e vigilância são impositivos, mas têm limites, fissuras, logo, as fugas são possíveis de acontecer. Talvez não a fuga geográfica, como ocorreu no período de 1906 a 1929. Atualmente, para fugir as crianças não precisam sair fisicamente do espaço ou da realidade, apenas fugir criando, reinventando diante do que lhes causam repulsa.

2.3 Modos de pensar a infância nas produções do Colóquio Internacional de Filosofia e Educação

Nesse espaço tomamos como intervalo temporal as edições a partir de 2012, devido ao fato de serem as edições disponíveis ao público em sites e por ser o período em que o evento já passa a ser mais abrangente, internacional. Ademais, diferente das quatro primeiras edições, o colóquio deixa de tomar como temática principal um autor específico e passa a propor temáticas mais vinculadas com o que ocorre na escola, agregando assim uma diversidade de olhares da Filosofia.

Assim, selecionamos inicialmente 44 trabalhos que traziam como discussão principal, ou mesmo, entre as discussões principais, a infância. Mas, tentando identificar a ligação da temática com o âmbito legal, ainda que de maneira indireta, tomamos para análise cinco trabalhos, pois eram os que faziam essa articulação (ANEXO D).

Apesar de haver poucas produções que conectavam infância, além do âmbito educacional com o âmbito legal (dois trabalhos no VIII colóquio e três no VII, não registrando nenhum do VI), o modo de pensar a infância ao qual nos convidavam tais trabalhos consistiu decisivo para a trilha de olhar que escolhemos caminhar nesta pesquisa, a trilha filosófica, área que permite pensar a educação e a infância por outra ótica, outro modo. Sendo assim, nas produções analisadas a infância aparece como:

Figura 1: Representação esquemática dos modos de pensar a infância emergentes no CIFE



Fonte: A Autora, 2017²⁰.

Não nos prolongaremos falando sobre cada uma dessas concepções, pois falaremos mais sobre tais formas de olhar a infância na seção três, afinal é o modo que tomamos para olhar o fenômeno. Mas, o que queremos pontuar aqui é a riqueza na aproximação entre Filosofia e infância, pois, ambas têm tudo a ver e juntas se permitem dar o melhor de si, que é o pensamento.

Com exceção do trabalho de Almeida e Franco (2016), que se volta mais para as discussão da especificidade voltada à cultura do campo, todos os outros trabalhos delineiam

²⁰ A partir da análise das produções do CIFE.

uma tomada da infância como diferença, como um outro, e, para pensar a infância nesse sentido, alguns teóricos mostraram-se essenciais, tanto é que os tomamos também como referência, tais como: Foucault (LIMA; PAIVA, 2014; GOMES; ALMEIDA; VASCONCELLOS, 2014), Deleuze (OLIVEIRA; SANTOS, 2014; ALMEIDA, 2016), Kohan (OLIVEIRA; SANTOS, 2014; GOMES; ALMEIDA; VASCONCELLOS, 2014; ALMEIDA, 2016), Kuhlmann (GOMES; ALMEIDA; VASCONCELLOS, 2014) e Larrosa (OLIVEIRA; SANTOS, 2014; GOMES; ALMEIDA; VASCONCELLOS, 2014; ALMEIDA, 2016). Com eles nasce um novo modo de olhar a infância, não pela via da negação, da mera potência, mero cálculo. Com eles, a infância passa a ser mais. Mais porque é diferença, porque é novidade, porque escapa das interpretações que as tentam subjugar e controlar. Mais porque é infância.

Localizamos um trabalho, especificamente de Lima e Paiva (2014), que fazia menção à lei 12.796/2013 (BRASIL, 2013), que altera a LDB no que tange à obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade. Precisamente, o foco do trabalho era a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, mas faz esse estudo considerando os impactos da lei 12.796/2013, em processo de implementação, tendo em vista a articulação do cotidiano com as políticas educacionais.

Os trabalhos que contam com o cotidiano (LIMA; PAIVA, 2014; ALMEIDA; FRANCO, 2016; ALMEIDA, 2016) como *lócus* de análises coadunam com o entendimento já exposto nas análises empreendidas na Anped e RI, de que quando se trata de infância e ainda mais de cotidiano não há previsibilidade, muito pelo contrário, é como Almeida e Franco (2016, p. 11) dizem: “A vida no cotidiano escolar é escrita por entre as linhas do tempo, do sentir “quem se é”, entremeada com o tempo e a história de cada criança que o ano letivo nos confia”. Assim, existe uma multiplicidade de existência nesse cotidiano que nos impossibilita pensar em garantias, é difuso demais para ser calculado.

Lima e Paiva (2014), tratando sobre como se dá a configuração do currículo na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, demonstram que embora a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos tenha sido efetivada com o argumento da ampliação e da continuidade, há práticas desenvolvidas na instituição escolar que acabam contradizendo esse argumento, acabam provocando, inclusive, o distanciamento entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, algo não apoiado, em nível de texto, pela política. Um exemplo é “a valorização da lógica infantil nos desenhos percebida no início do ano” (Ensino Fundamental) que “parece estar cada vez mais perdendo o seu lugar para a lógica adulta” (p. 7).

Incoerências como essa ratificam mais uma vez o caráter inusitado do cotidiano. Embora, como coloca Almeida (2016, p. 15), “as políticas públicas vêm na tentativa de fixar normas, apontar caminhos, solucionar os problemas”, controlar há um limite, pois

Junto com os documentos, há intensidades nos movimentos; há possibilidade de encontros que não podem ser paralisados pelas práticas engessadas, pelas rotinas cristalizantes, pelo tempo cronometrado, pois as crianças deslizam entre; caminham pulsando o novo. Portanto, não há impedimentos para o deslanche de uma linha de fuga e criação de atalhos no caminhar (ALMEIDA, 2016, p. 15).

Desse modo nos mostrou também a investigação realizada por Almeida (2016) no Centro Educacional Senador João Calmon²¹. “O Ensino Fundamental de Nove Anos veio como uma norma que os municípios tiveram que adequar. Ela causou tensão, discussão e dúvidas...” (2016, p. 15) capaz de fazer com que os profissionais dessa instituição buscassem alternativas para o processo de adequação às mudanças. Chama atenção que os profissionais no cotidiano não aplicaram a política, mas a contextualizaram. Pois, no cotidiano os discursos normativos foram e serão constantemente ressignificados, afinal quem dá efetividade às proposições são seres humanos, que não apenas repetem, mas que interagem com as imposições produzindo e criando.

2.4 Modos de pensar a infância nas produções do periódico *Childhood & Philosophy*: um caminhar por entre outras conexões (Filosofia e infância)

A *Childhood & Philosophy* é fruto de uma parceria entre o NEFI (Núcleo de Estudos de Filosofia e Infâncias)²² e o ICPIC (*International Council for Philosophical Inquiry With Children*)²³. Sua edição em território brasileiro se deu desde sua criação em 2005 e vem divulgando produções científicas até o corrente ano (precisamente até o volume 14, número 30 de 2018).

Aqui, tomamos para análise os trabalhos publicados desde sua criação (2005) até o volume 14, número 29, de 2018. Considerando para a seleção a particularidade do periódico, um acervo que traz a temática central da nossa pesquisa como um dos alvos de exercício do

²¹ Escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental localizada em Jequié, na Bahia.

²² Mais informações disponíveis em: <<http://www.filoeduc.org/>>. Acesso em: 5 jul. 2016.

²³ Mais informações disponíveis em: <www.icpic.org>. Acesso em: 5 jul. 2016.

pensamento, o pensar a infância apresenta-se em pleno exercício e é isso que ensinamos exercitar.

Para seleção dos trabalhos nos direcionamos, inicialmente, às palavras-chave e aos títulos, tendo em vista que esses elementos comportam o foco de discussão. Todo trabalho que obtivesse como palavra-chave ou no próprio título o termo infância(s) ou criança(s) era selecionado. Analisamos títulos e palavras-chave de todos os artigos, dossiês, números especiais e pesquisas/experiências, o que nos fez reunir 93 trabalhos para uma análise mais densa.

Diante dos 93 trabalhos previamente selecionados, nos debruçamos na leitura de todos os resumos, buscando perceber o propósito dos autores em suas discussões. A leitura visava à seleção de trabalhos que priorizassem a discussão da infância ou que explicitassem em seus trabalhos modos de pensá-la. De modo especial, a busca visava à leitura de trabalhos que nos apresentassem vias outras para o pensar a infância, o que contemplava vias ainda não tráfegadas e vias ainda em gestação. Dos 93 trabalhos previamente selecionados, 56 atingiram nosso objetivo:

Quadro 2: Vias emergentes para pensar a infância na Revista *Childhood & Philosophy*

VIAS PARA PENSAR A INFÂNCIA	
A partir de Adorno e Lyotard	Pedro Angelo Pagni (2005, vol. 1, nº 1)
A partir de uma leitura de Platão	Walter Omar Kohan (2005, vol. 1, nº 1)
Que faz do ensino uma experiência poética	Bernardina Leal (2005, vol. 1, nº 1)
Como começo e fim	Gabriele Cornelli (2005, vol. 1, nº 1)
Qualitativa	Elfriede Billmann-Mahecha (2005, vol. 1, nº 1)
Na proposta de "Filosofia para Crianças"	Cristina Rochetti (2005, vol. 1, nº 2)
Em Gilles Deleuze	Walter Omar Kohan (2006, vol. 2, nº 3)
Em John Dewey	David Kennedy (2006, vol. 2, nº 4)
Como experiência inefável	César Donizetti Pereira Leite (2007, vol. 3, nº 5)
A partir da leitura de Jona Oberski, a infância como poder de Transformação	Fabiana Cortes Carvalho (2007, vol. 3, nº 5)
Em Kohan	Vânia Mesquita (2007, vol. 3, nº 6)

	Maximiliano Durán (2015, vol. 11, nº 21)
Em Jean-François Lyotard	Pierre Lauret (2008, vol. 4, nº 7)
Em Matthew Lipman	Leoni Maria Padilha Henning (2008, vol. 4, nº 7)
Em Christian Bobin	Michel Sasseville (2008, vol. 4, nº 7)
Na perspectiva da hospitalidade e estrangeiridade em Simón Rodríguez	Maximiliano Durán (2008, vol. 4, nº 7)
Como devir	Bernardina Leal (2008, vol. 4, nº 7)
Como novidade	Laura de la Fuente; Laura Morales; Andrea Quiroga (2008, vol. 4, nº 8)
A partir da Leitura do Filme Valentin	Liliana Judith Guzmán (2008, vol. 4, nº 8)
Em Walter Benjamin	Silvana P. Vignale (2009, vol. 5, nº 9)
Para além da cronologia, como força	Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles (2009, vol. 5, nº 9);
	Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles (2012, vol. 8, nº 16)
Como aión	Arianne Hecker; María Silvia Rebagliati (2009a, vol. 5, nº 9)
	David Kennedy e Walter Omar Kohan (2014, vol. 10, nº 19)
	Carla Patricia da Silva e Walter Matias Lima (2016, vol. 12, nº 25)
Em Agamben	Arianne Hecker; Maria Silvia Rebagliati (2009b, vol. 5, nº 10)
No diálogo <i>Gorgias</i> , de Platão	Vinicius B. Vicenzi (2010, vol. 6, nº 11)
Vinculada a ideia de experiência, abertura de porvir e inacabamento.	César Donizetti Pereira Leite (2010, vol. 6, nº 11)
Na filosofia bachelardiana	Marina Marcondes Machado (2010, vol. 6, nº 12)
Como potência	Márcia Buss-Simão (2010, vol. 6, nº 12)
Como algo mais do que os automatismos discursivos contemporâneos reservados à infância nos fazem pensar	Fernando Barcena (2012, vol. 8, nº 15)
Como Interrupção	Carlos Skliar (2012, Vol. 8, nº 15)
Do tempo como um devir	Beatriz Fabiana Olarieta (2013, vol. 9, nº 17)

	Beatriz Fabiana Olarieta (2013, vol. 9, nº 17)
Da linguagem, da palavra	Sarah Diva Silva Ipiranga (2013, vol. 9, nº 17)
	Alessandra de Barros Piedras Lopes (2017, vol. 13, nº 27)
Como descontinuidade	Claúdio A. Dalbosco (2013, vol. 9, nº 18)
	Leoni Maria Padilha Henning e Andresa Coelho Righi de Carvalho (2013, vol. 9, nº 18).
Como o inacabado, inconcluso, sem fim	Junot Cornélio Matos (2013, vol. 9, nº 18).
	Sandra Maria Corazza e Deniz Alcione Nicolay (2016, vol. 12, nº 23)
Como plural	Alexandre Filordi de Carvalho (2016, vol. 12, nº 23)
- Como experiência do ser - Nascimento e silêncio	Dora Lilia Marín-Díaz (2016, vol. 12, nº 23)
Como força pervasiva capaz de ubiquidade num tempo qualquer e em toda parte	Cintya Regina Ribeiro (2016, vol. 12, nº 23)
Do risco e a da busca da felicidade	Flávia Schilling e Patricia Helena Ferreira (2016, vol. 12, nº 23)
Infância: etapa temporal da vida humana. Infância: a diferença entre o que pode e o que não pode ser dito Como forma de inumano	David Kennedy e Walter Omar Kohan (2016, vol. 12, nº 23)
Como insurgente, insurgência que interrompe a linearidade do tempo	Luis Antonio Baptista (2016, vol. 12, nº 23)
Como potência de reinvenção discursiva	Julio Groppa Aquino (2016, vol. 12, nº 23)
Como a faca cravada no pescoço para nos fazer escutar o silêncio	Fabiana A. A. Jardim (2016, vol. 12, nº 23)
Vinculada à arte, à inventividade, ao intempestivo, ao ocasional, vinculada, portanto, a uma des-idade	Iunaly Felix de Oliveira e Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles (2016, vol. 12, nº 25)
Um ser infante como começo de outros modos de ser	Malvina Argumedo (2017, vol. 13, nº 26)
Nascimento, o início.	Carlos Eduardo Valenzuela Echeverri (2017,

vol. 13, nº 26)	
Produtoras de um sujeito resultante de experimentações de intensidades.	Antonio Carlos Rodrigues de Amorim; Marcus Pereira Novaes e Fábio Reynol de Carvalho (2017, vol. 13, nº 27)
Como possibilidade humana - na sua potência	Eloisa Acires Candal Rocha; Márcia Buss-Simão (2018, vol. 14, nº 29)
Como construção social	Levindo Diniz Carvalho; Rogério Correia da Silva (2018, vol. 14, nº 29)
Como grupo geracional	Suzana Santos Libardi; Marit Ursin (2018, vol. 14, nº 29)
Na perspectiva interdisciplinar	Maria Letícia Nascimento (2018, vol. 14, nº 29)
Na perspectiva dos estudos sociais da infância	Renata Lopes Costa Prado; Maria Cristina Gonçalves Vicentin; Fulvia Rosemberg (2018, vol. 14, nº 29)
Aproximada ao político	Lucia Rabello de Castro (2018, vol. 14, nº 29)

Fonte: A Autora, 2017²⁴.

Entre os trabalhos selecionamos destacamos os da edição de 2016, volume 12, número 23, referente ao dossiê “Incêndios: infâncias do presente”. Este dossiê mobilizou a partir de todos os trabalhos publicados o pensar a infância por meio de um universo diferencial, a partir do ilógico, do inesperado, da turbulência, da catástrofe, fazendo extrair potência no encontro com o trágico, o que despertou atenção.

Contudo, antes de aprofundarmos acerca do referido dossiê, vale salientar que entre os trabalhos expostos em tela, um dado que merece destaque é a presença das ideias de Walter Omar Kohan em diversos trabalhos. Percebe-se que a leitura que Kohan faz da Filosofia, da Filosofia com crianças, da política e principalmente da infância tem sido aderida por muitos estudiosos que se empenham na compreensão dessas temáticas.

Podemos também dizer que os trabalhos são convidativos na medida em que levam a um pensar para além dos “automatismos discursivos contemporâneos reservados à infância” (BARCENA, 2012), pois possibilitam o encontro com a própria infância e ao encontrar-se com a infância somos tomados pela multiplicidade que carrega, nos levando a derivações, à saída do campo estático. Como Lopes (2017, p. 353) diz “encontro com uma infância que faz surgir novos sentidos dos sentidos “mesmos” e “outros”, de sentidos sempre outros”.

Trata-se de uma migração para a dimensão plural do ser criança, o que implica em um deslocamento de perspectiva. Seria o caso de problematizar o óbvio, pensar o ilógico, imergir

²⁴ A partir da análise das produções da Revista *Childhood & Philosophy*

no absurdo. Adentrar em outra via de tempo e de língua para então mobilizar a criação de novos olhares e novos sentidos tomando como referência as próprias crianças, que conforme Aquino (2016), carregam essa potência de “reinvenção discursiva”.

Não é por acaso que as categorias tempo e linguagem se fazem presentes no exercício do pensar a infância em alguns dos trabalhos analisados. Essas categorias se integram e compõem outro espaço de habitação para a infância, ou seja, elas habitam as palavras e o tempo, mas o tempo que vai além da cronologia, da quantidade, dos limites numéricos e lineares da vida. Tempo para além do próprio tempo (SALLES, 2009, vol. 5, nº 9; SALLES, 2012, vol. 8, nº 16) do início, do começo, do nascimento (ECHEVERRI, 2017, vol. 13, nº 26) e também do fim (CORNELLI, 2005, vol. 1, nº1), da interrupção (SKLIAR, 2012, vol. 8, nº 15), da descontinuidade (DALBOSCO, 2013, vol. 9, nº 18), da inconclusão (HENNING; CARVALHO, 2013, vol. 9, nº 18; BUSS-SIMÃO, 2010, vol. 6, nº 11), da intensidade (KENNEDY; KOHAN, 2014, vol. 10, nº 19), da insurgência (BAPTISTA, 2016, vol. 12, nº 23), da ubiquidade (RIBEIRO, 2016, vol. 12 nº 23), que não há tempo, da infantia (KENNEDY; KOHAN, 2016, vol. 12, nº 23), da ocasião (OLIVEIRA; SALLES, 2016, vol. 12, nº 23), até mesmo do silêncio (MARÍN-DÍAZ, 2016, vol. 12, nº 23).

Tempo que nos impele, inclusive, a visitar lugares inusitados. Até mesmo lugares incendiados pelas chamas da dor. Lugares invadidos pelo calor do caos sentido na pele. Tempo que nos leva a pensar, a extrair das cinzas a esperança, do fogo, da morte a potência da vida, criando um pensamento periférico em meio à cena obscura da vida real.

2.4.1 Considerações em torno do dossiê “incêndios: infâncias do presente”

É por outra lógica temporal que adentramos no dossiê “incêndios: infâncias do presente”. Um dossiê que consideramos emblemático no sentido de obter trabalhos que priorizam a discussão da infância causando estranhamento em concepções cristalizadas sobre o ser criança. Além do que, comporta trabalhos que conectam a discussão da infância com a discussão política no sentido de *governamentalidade* (FOUCAULT, 2016).

O dossiê contém nove artigos que nos levam a “refletir sobre a experiência do presente a partir de Incêndios, no que se refere à infância, à educação e à filosofia” (AQUINO; JARDIM, 2016, p. 7). Sinteticamente, a obra “Incêndios” gira em torno de três sujeitos que buscam veementemente suas origens, origem marcada por guerras, dores, exílio, morte, perdas, silêncio, injustiças. A tragicidade presente na obra de Wadji Mouawad é potente na medida em que dá a pensar pensamentos outros, a partir de uma leitura outra da vida.

Com mais detalhes, a obra narra a história de Nawal que quando jovem, apaixonou-se por Wahab. Wahab a engravidou e ela foi obrigada a sair da aldeia. Nawal não teve a oportunidade de criar seu filho que fora levado a um orfanato localizado ao norte. Sua avó, Nazira, colocou em suas mãos a missão de aprender a ler e que gravasse o seu nome na pedra do seu túmulo. Nawal conseguiu escrever, após alguns anos, no túmulo a seguinte frase: “Noûn, Aleph, zaïn, ué, rra! Nazira. O teu nome ilumina o teu túmulo” (MOUAWAD, 2013a, p. 354).

Nawal seguiu com a missão de encontrar o seu filho, fazendo essa procura acompanhada de Sawda, jovem que estava presente quando ela escreveu no túmulo de Nazira e que também almejava aprender ler e escrever. Sawda insistiu em acompanhar Nawal e em troca ofereceu o canto em momentos de cansaço. Em meio à busca, ambas foram presas e torturadas, todavia Nawal aprendeu a cantar e o fazia mesmo após as torturas, o fazia sobretudo quando já não tinha mais a amiga para fazê-lo, pois Sawda morre após a explosão de uma bomba que matou o chefe dos milicianos.

Nawal seguiu sozinha na missão de encontrar seu filho. Este fora criado no orfanato, chamava-se Abou Tareck. Quando adulto trabalhou na prisão de Kfar Rayat, tornando-se um torturador dos que combatiam as milícias. Quando presa, Nawal tinha o costume de cantar na cela como uma forma de alívio após as torturas que vivia e que presenciava. Certo dia Abou Tareck violentou a mulher que cantava na cela. Do abuso ela engravidou e mais uma vez seus filhos, agora gêmeos, lhes foram tirados e entregues a Fahim, homem responsável por exterminar aquelas crianças. Fahim entregou a outro homem Malak Malak que comovido não realizou a tarefa.

Após muitos anos, Nawal é libertada e os gêmeos lhes são entregues por Malak Malak. Era um casal, a menina chamava-se Jeanne e o menino Simon. Antes de morrer Nawal caiu num silêncio que durou cinco anos deixando seus filhos na agonia por obter uma resposta acerca de suas origens. Contudo, Nawal deixou um testamento que obtinha a exigência para os filhos encontrarem pai e irmão. Uma missão que atemorizou suas vidas, pois pai e irmão tratavam-se da mesma pessoa.

É aí que percebemos que o nome da peça “incêndios” não é por acaso. O fogo, a luz, as chamas, os prejuízos causados pelas chamas, este nos parece ser o cenário da obra de Wadji Mouawad. O incêndio capaz de provocar encontros, desencontros, situações, acontecimentos que mobilizam outras leituras. De acordo com Aquino e Jardim (2016, p. 6), “incêndios nos toca de diversos modos, articulando-se a experiências pessoais ou intelectuais

e produzindo no leitor/espectador uma impressão profunda, que não é apenas de assombro, mas que também conduz ao silêncio e aos trabalhos da memória”.

Há em incêndios uma potencialidade. Uma provocação para pensar a vida, o existir, o ser a partir do caos, pois no caos também há, assim como denota a personagem Sawda, palavras que iluminam o mundo. No caos há o interesse em buscar o que não se sabe, o que se foi. No caos, há o canto que alivia as fatalidades. Há a descoberta que nem sempre é a verdade, nem sempre é o sossego, talvez o começo de outro incêndio.

Assim, os trabalhos inspirados na obra incêndios trazem a potencialidade de no encontro com o trágico pensarmos a infância de outro modo, a infância até mesmo como uma *faca cravada na garganta*. Na obra, essa expressão aparece com Wahab quando diz: “Nawal, hoje à noite, a infância é uma faca que estão enfiando no meu pescoço” (MOUAWAD, 2013b, p. 45) indicando uma ação no presente. Aparece também com Nawal quando diz: “a infância será uma faca que vou enfiar no meu pescoço” (MOUAWAD, 2013b, p. 46) indicando uma ação futura, uma espécie de profecia. Também a expressão é reiterada pelos gêmeos a partir da quebra do silêncio expressa na obra quando diz: “a infância é uma faca enfiada no pescoço. E você soube retirá-la” (MOUAWAD, 2013b, p. 130).

Para Marín-Díaz (2016, p. 19), entender a infância assim é entender que “La experiencia infantil es una experiencia de ruptura, comienzo, iniciación que deja marcas imborrables”. É o começo da existência que acontece em meio ao silêncio, a ausência da palavra. Uma origem que, muitas das vezes, assim como ocorre na dramaturgia, se dá como uma *faca cravada na garganta*, em outras palavras, marcada pela violência.

Baptista apresenta duas posturas da infância a partir da leitura que faz da *faca cravada na garganta*:

A infância quando impedida de desvencilhar-se da faca na garganta torna-se submissa aos imperativos de um mundo que subtrai suas forças. A ação da faca a denota como um ente luminoso, pleno de qualidades, mas frágil. Ente alheio ao campo conflitivo da invenção humana. A faca a subtrai da história. Impede a recusa enérgica ao mundo das essências onde o tempo deve seguir continuamente em direção ao futuro. A ausência da lâmina na garganta lhe daria o ar para ser um artefato, uma incansável criação onde os deuses faltam (BAPTISTA, 2016, p. 36).

A partir de Baptista compreendemos que com a faca temos uma infância submissa e sem a faca um verdadeiro “atrevimento de uma arte cruel” (2016, p. 42), pois, apesar da liberdade, a ferida insiste em lembrar o horror, restando só o atrevimento para extrair da morte a vida e da dor o canto.

É nesse ponto que infância e morte se aproximam “violentando assim a ambiência de nosso pensamento contemporâneo, e por isso mesmo, nos movendo em outra direção, incognoscível, indiscernível” (RIBEIRO, 2016, p. 62). Como coloca Ribeiro, ela não habita uma localidade estrutural, antes está em toda parte, é capaz de ubiquidade, de onipresença. Por isso, Ribeiro lança o sentido da *faca na garganta* como “uma marcação rítmica que emula o gesto de Nawal, incitando-a a corromper uma historicidade crivada por lugares estruturais previamente demarcados numa sequência temporal” (RIBEIRO, 2016, p. 61).

Para além dessa leitura, a partir de Carvalho (2016) acrescentamos à nossa compreensão que cada infância possui uma singularidade, todavia, singularidades que nem sempre possuem o direito de existir. Singularidades comumente impedidas de serem vivenciadas por estarem apunhaladas com uma faca na garganta. São *infâncias heterotópicas*, conforme Carvalho, *infâncias incendiárias*

(...) capazes de consumir tais conjuntos de ordem de verdade, a partir do momento em que elas também são, tal como Foucault propôs acerca de seus trabalhos, uma ficção, isto é, uma outra verdade capaz de fabricar o que ainda não existe, capaz de urdir um outro princípio para outras finalidades. (CARVALHO, 2016, p. 85).

Infâncias que produzem, mudam a ordem de verdade, fazem o novo. Variam e reinventam o próprio discurso (AQUINO, 2016) produzindo novos olhares, outras verdades que só serão conhecidas a partir da concessão de espaço e escuta a elas.

Quer dizer, é preciso um *gesto* para que as infâncias possam “respirar livremente suas heterotopias” (CARVALHO, 2016, p. 82), o *gesto* da retirada da *faca da garganta*:

É preciso retirar essa faca, fazê-la embainhar um cabedal de misérias e tormentos. Talvez a ação mais complexa seja exatamente o ato de retirar essa faca e refletir sobre o que fazer depois. Não é o passado que condena o erro, porém, as verdades que inventamos para justificar a frieza, a desfaçatez frente aos horrores do presente. (CORAZZA; NICOLAY, 2016, p. 107).

Vale destacar o lugar onde a faca é cravada, na garganta. Kennedy e Kohan (2016) vão apresentar a garganta como o lugar da gênese do discurso humano, ademais o lugar aonde a infância vai além do discurso, pois na ausência da fala estabelece a comunicação. Garganta que é sensível à dor, que deixa feridas mesmo tirando a faca, pois recupera-se a *infantia* (do tempo Aión) mas persiste a ferida que aponta a sensibilidade.

Nawal diz a Simon: “agora é preciso reaprender a engolir a saliva” (MOUAWAD, 2013a, p. 416). Mas, é possível? Como continuar diante da verdade de violência? Pois, de

acordo com Schilling e Ferreira (2016, p. 116), “Embora discursada como positividade e possibilidade, a infância também transita por domínios da incerteza e do imprevisível, quando os encontros de angulares, por muitas vezes, dão a ver situações de violência e expropriação de direitos”. A infância, portanto, é vida em risco, mas indagamos: quem cria esse risco?

Schilling e Ferreira (2016) vão dizer que é o próprio *governo da infância* quem cria o discurso do risco e que as cerca para mantê-las sob controle. A estrutura governamental faz parecer que o perigo da infância está em si mesmo ou na faca enfiada em sua garganta, quando na verdade o perigo da infância está nas mãos daquele que cravou a faca, daquele que pode inclusive tirá-la, mas que não o faz.

Olhando para o presente, podemos dizer que a infância do presente é tomada pelo *governo da bios* que intervém em sua existência sob a justificativa de estar visando sua felicidade:

A construção da felicidade do homem, desde a sua tenra idade, depende, assim, de uma série de intervenções sobre si mesmo, reguladas por uma disposição de técnicas, táticas e formas de governo: o Estado regulando as condições de vida do cidadão, por meio de dispositivos de saber-poder, que esquadrinham suas condições de existência mapeiam suas faltas e necessidades, incitam seus desejos, promovem e controlam a manutenção da *bios*. O delicado jogo de fazer viver/deixar morrer prevê cálculos atualizados diuturnamente, estratégias diferenciadas visando situações diversas e um controle das disposições, em cada âmbito da sociedade. A criança não escaparia desse refinamento de ações (SCHILLING; FERREIRA, 2016, p. 129).

Nesse jogo criado, não veem que a felicidade da infância está em poder ter a liberdade de ser criança, com sua singularidade afirmada. Em outras palavras, está no *gesto* de tirar a *faca da garganta*, para poder engolir a saliva e quebrar o silêncio (JARDIM, 2016).

2.5 O que os espaços de produções científicas nos deram a pensar sobre a infância?

De um modo geral, cada espaço de produção científica significou um movimento de estudo. A cada análise uma descoberta e uma indicação para aprofundamentos. Em nível nacional, contamos com as reuniões nacionais da Anped que enfatizaram a infância como construção social e discursiva, nesta última concepção, indicando a força do discurso na constituição dos sujeitos. Ademais, ainda encontramos a infância enquanto condição da existência humana, mas uma visão minoritária no conjunto das produções analisadas. Em nível local, lançamos mão do Repositório Institucional da UFPE que nos fez pensar a infância

em meio às tentativas de captura da mesma, ou seja, em meio às tentativas de governo que não alcançam a totalidade, pois a infância é capaz de interromper o mesmo e fazer surgir o novo (BEZERRA, 2016). Em nível internacional, contamos com o CIFE que demonstrou a potência do encontro entre filosofia e infância e a Revista *Childhood & Philosophy* que forneceu, na perspectiva filosófica, uma diversidade de outras vias de pensar a infância, coerentes com sua complexidade.

Em relação à conexão infância e política, o mantra “a infância é uma faca enfiada no pescoço” (MOUAWAD, 2013b, p. 130) talvez sintetize essa relação. As políticas, os discursos normativos na forma como se colocam nos parecem vir no sentido de limitar as infâncias, suas verdades, suas singularidades e *heterotopias*. Assemelham-se a uma *faca cravada na garganta* das crianças, uma demonstração que violenta por não deixar o livre respirar de suas singularidades.

Por outro lado, finalizamos esse exercício de estudo acreditando no potente *gesto* de retirada da *faca da garganta*. Pois, não é impossível essa ação, existe a possibilidade e ainda que não exista, as crianças conseguem subverter o trágico. Conseguem *gestar experiências* que transpiram potência de vida, fabricando uma reserva em tempos de crise capaz de explodir a qualquer momento como acontecimento nas cenas do cotidiano.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL OBRIGATÓRIA AOS QUATRO ANOS: ALGUNS DESAFIOS EM PAUTA PARA A INFÂNCIA

Ao observarmos brevemente na história o processo educacional de tentativa de articulação entre direito e dever, suscitam-se algumas questões: por que o Estado demorou tanto a assumir sua responsabilidade educacional? E por que com a Educação Infantil esse processo ainda não foi totalmente concretizado? Uma coisa é evidente, os passos da Educação Infantil no Brasil registram conflitos temporais que externam a disparidade entre a motivação em que foi gestada (necessidade) e a finalidade que expõe nos regimentos legais na contemporaneidade (dentro da perspectiva do direito). Uma contradição que reverbera um processo complexo de articulação entre pensamento e ação, aparentemente implícito ao evidenciado, mas, ainda assim, visível no delinear histórico.

Por isso, reconhecemos que falar de Educação Infantil obrigatória, processo ainda inconcluso, implica remeter ao processo político de institucionalização da Educação Infantil, o que significa expor a dimensão conceitual impregnada nas ações. Junta as ações e não anterior a elas, ou seja, não é que houve um momento teórico que antecedeu e projetou as ações, mas uma concepção ou pensamento que se fez da e nas ações e que, por sua vez, voltou e volta a ser concepção.

Afinal, é um processo relacionado à política, política educacional que se dá em movimento, que se dá em ciclo (BALL; BOWE, 1992). Um ciclo que abarca três contextos bem complexos e em movimento contínuo: o *contexto de influência*, referente à discussão ou debate que dá sustentação à política, o *contexto do texto*, especificamente o texto codificado, e o *contexto da prática*, que diz respeito à operacionalização da política (BALL; BOWE, 1992). Em suma, texto, discurso e prática em articulação.

Acrescentamos, por nossa conta, que no caso desse último contexto, há abrangência de práticas que, se olharmos numa perspectiva foucaultiana, governam. Que até mesmo se revestem de poder normativo ao ponto de supor uma morada da verdade, voltada a orientar o cotidiano e a própria vida dos sujeitos. Práticas que se revestem de *saber/poder*, que vigiam, disciplinam, cercam.

É nesse contexto que dizemos estar a infância situada em posição de tensão diante da conjuntura política. Pois, quando concepções/textos/discursos/práticas vinham na direção de afirmá-la, outras concepções/textos/discursos/práticas vinham na contramão de suas conquistas. Vinham governá-la posicionando-a sempre: entre o direito e o dever, entre a

educação e a política, entre a assistência e o direito, polarizando o que deveria estar em relação.

É por isso que nessa seção trataremos sobre a Educação Infantil, mas evidenciando as tensões referentes à infância. Um verdadeiro caminhar por entre as incoerências e desencontros desse processo que a colocaram numa encruzilhada histórica.

3.1 A infância na encruzilhada histórica: entre direito e dever

O compromisso assumido nos últimos anos no Brasil de ampliação da escolaridade, especialmente direcionada à Educação Infantil, expresso no PNE de 2014-2024 (BRASIL, 2014)²⁵, tem posto em discussão a obrigatoriedade educacional. Essa discussão implica trazer à tona os indissociáveis princípios direito e dever, que na história da educação brasileira nem sempre caminharam juntos. Princípios que ao serem postos desarticulados colocaram a infância sob tensão, uma espécie de encruzilhada.

Legalmente (do ponto de vista internacional), o reconhecimento da educação como um direito, direito humano e, sendo mais específico, direito da criança, pode ser expresso a partir de dois documentos: direito humano, por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), aprovada em Paris, na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, e direito da criança, com a Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959), sancionada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 20 de Novembro de 1959.

Estes documentos respaldaram o desenvolvimento de outros dispositivos legais a nível internacional e nacional, como é o caso das Constituições Federais (contexto brasileiro). Contudo, embora a promulgação tenha sido um avanço internacional, não se consistiu suficiente no nosso país para a materialização do que estava sendo proposto. Pois, ao dizer que a educação era um direito, em contrapartida não dispôs condições nem impôs obrigação ou dever, tornando difícil sua garantia.

O que faltava justamente era a especificação do direito educacional. Algo que só veio à tona com a constituição de 1988 (BRASIL, 1988), que caracterizou o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como um direito público subjetivo (art. 208, inciso VII, § 1º), aquele que “diz do poder da ação que a pessoa possui de proteger ou defender um bem considerado inalienável e ao mesmo tempo legalmente reconhecido” (HORTA, 1998, p. 8). Uma

²⁵ Disponível em: <pne.mec.gov.br> Acesso em: 13 jun. 2017.

especificação em torno da educação, em especial a educação escolar, que finalmente associava ao princípio do direito, o princípio do dever (obrigação). Antes desse marco havia iniciativa de oferta, mas a tomada da educação como uma exigibilidade governamental, na esfera federal, ainda não vigorava.

Definitivamente, o Estado só começa a ensaiar esse compromisso educacional somente a partir da constituição de 1988 (Art. 205). De acordo com Konzen (1999, p. 659),

Até a vigência da atual Constituição, a educação no Brasil era havida genericamente como uma necessidade e um importante fator de mudança social, subordinada, entretanto, e em muito, às injunções e aos acontecimentos políticos, econômicos, históricos e culturais. A educação, ainda que afirmada como direito de todos, não possuía, sob o enfoque jurídico e em qualquer de seus aspectos, excetuada a obrigatoriedade da matrícula, qualquer instrumento de exigibilidade, fenômeno de afirmação de determinado valor como direito suscetível de gerar efeitos práticos e concretos no contexto pessoal dos destinatários da norma. A oferta de ensino e a qualidade dessa oferta situava-se, em síntese, no campo da discricionariedade do administrador público, ladeada por critérios de conveniência e de oportunidade.

Pode-se dizer que a educação brasileira antes da constituição de 1988 estava circunscrita no campo da discricionariedade. Não era uma exigência normativa. Para que fosse, se fazia necessário que associado ao princípio do direito, tão mencionado, estivesse o princípio do dever, não dever no sentido restrito, somente da família, dos alunos ou das empresas, como estava sendo colocado nas constituições anteriores, mas, sobretudo dever do Estado.

Até 1988, o Estado não assumia, claramente, seu dever para com a educação. Ressalte-se que essa atitude esteve articulada com a conjuntura brasileira, principalmente com as concepções de educação e de sujeito que permeavam as discussões. Havia um desinteresse que só foi desaparecendo com as demandas emergentes da Revolução Industrial, um cenário que solicitava a efetivação da educação escolar e que diante dele o Estado não poderia fazer outra coisa senão assumir sua responsabilidade.

Nesse contexto, a infância estava sob tensão. De um lado, a promulgação do seu direito à educação, do outro, uma realidade que se contrapunha à efetivação do direito. A constituição parecia ser o mecanismo que iria tirá-la dessa posição conflituosa, mas o problematizante é que mesmo com a constituição de 1988 (Art. 208, inciso VII, § 1º) a infância perdurou sob este conflito.

Portanto, a constituição de 1988, no que tange à educação das crianças menores de sete anos, tema de nosso interesse, não conseguiu concretizar a oferta educacional como um

direito público subjetivo. A Educação Infantil, em detrimento de outros níveis, não consistia uma obrigatoriedade, logo, não representava um direito público subjetivo. Tinha iniciativas de oferta, mas não a exigência jurídica dessa oferta.

Por isso, dizemos que a constituição de 1988 apenas começou a ensaiar a prática da articulação direito/dever. Porque, no caso da Educação Infantil, muitas foram as idas e vindas quanto à garantia desse direito.

3.2 A infância na encruzilhada histórica: entre educação e política

Desde a Grécia antiga, a educação estava intimamente ligada ao governo, tanto o governo da sociedade, como do próprio indivíduo. Conforme Platão, para garantir uma pólis de qualidade era necessário que os indivíduos que a habitassem fossem modelados a partir de um projeto societário maior. A educação foi o mecanismo que os filósofos, em especial Platão, visualizaram para a projeção desse ideal (PAGNI; SILVA, 2007).

Cabe frisar aqui que Platão não desenvolveu um pensamento sobre a infância, porém seus escritos sobre educação trazem traços de sua ideia de infante. Kohan (2003a) sistematiza tais traços da seguinte maneira; infância:

a) como possibilidade (as crianças podem ser qualquer coisa no futuro); b) como inferioridade (as crianças – como as mulheres, estrangeiros e escravos – são inferiores em relação ao homem adulto cidadão); c) como superfluidade (a infância não é necessária à pólis); d) como material da política (a utopia se constrói a partir da educação das crianças) (KOHAN, 2003a, p. 11).

Em Platão coexistia uma variedade de olhares para a criança. O interessante é que essas noções, em especial a da infância “como material da política”, conseguiram não somente viajar no tempo e no espaço, como reverberar nas ações desenvolvidas historicamente voltadas à Educação Infantil.

Esse interesse de investimento educacional voltado à preocupação política, quer dizer, preocupação com o governo ou governo da nação, permeou a história da Educação Infantil num movimento de idas e vindas. Falamos isso com exceção da Idade Média – período que conforme Postman (1999) denota um obscurantismo em relação aos construtos

educacionais da Grécia e Roma antiga, sobretudo da noção de vergonha²⁶ associada à infância (cunhada na civilização Romana).

Contudo, pode-se dizer que entre política (agenciadora) e educação (meio, dispositivo) a criança (ser humano, sujeito) estava localizada. Condicionada a concepções/textos/discursos/práticas que nem sempre a afirmaram, nem sempre a colocaram no centro da preocupação, nem sempre a visualizaram. Isto porque havia outros interesses majoritários, pautas tidas como mais importantes e que mais vez a tensionavam.

Na história brasileira um primeiro interesse pela educação das crianças veio, precisamente, no final do século XIX e início do século XX em meio ao novo cenário econômico e social que surgia, a Revolução Industrial. A infância ganhou atenção, fomentou um primeiro movimento incisivo de educação e, a nosso ver, o agenciamento desse encontro, educação e infância, quem fez foi a política²⁷, incitada pela conjuntura e mobilizações sociais, mas com o foco de interesse no governo da população.

Esse governo da população se articula com o *governo* ou *governamentalidade*:

[...] E com essa palavra *governamentalidade*, quero dizer três coisas:

- 1) O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bem específica, bem complexa, de poder, que tem como alvo principal a população, por forma principal de saber, a economia política e por instrumento técnico essencial, 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, 2016, p. 429).

Os estudos de Michel Foucault, referentes ao modo de organização do poder, nos mostram que o *governo* ou *arte de governar* diz muito da força do discurso na constituição dos sujeitos. Uma força que não se reduz ao Estado, pois está em toda parte, o

²⁶ Ideia expressa em Roma império. Primeiramente nas artes, no governo de Augusto, posteriormente nos postulados de Quintiliano. Conforme Postmam, o fim do infanticídio, por exemplo, no ano 374 da era cristã, representa uma extensão dessa ideia de vergonha, “extensão da ideia de que as crianças necessitam de proteção e cuidados, de escolarização e de estar a salvo dos segredos dos adultos” (POSTMAM, 1999, p. 24).

²⁷ No sentido de governo, ou melhor, ações voltadas ao governo tanto do indivíduo, como da nação (perspectiva foucaultinana). Governo que articula ao mesmo tempo a macro e micropolítica (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 90).

que também inclui instituições que exercem poder e que obtêm como principal foco a população.

Sob essa ótica, identificamos a ligação entre o governo da sociedade e o *governo da infância* (CARVALHO, 2015). Pois, pensar a infância é considerar suas conexões com a esfera governamental. É pensar que a infância é, entre outras concepções, também um projeto construído, inventado socialmente (conforme Ariès, pós século XVI²⁸) para a *governamentalidade*, cuja instituição escolar é um dos dispositivos para esse fim.

3.3 A Infância na encruzilhada histórica: entre assistencialismo e direito

Com o fim da Idade Média, a partir do movimento intelectual de filósofos europeus denominado iluminismo (movimento de recusa ao dogmatismo religioso, disseminado pela igreja), a infância ganhou visibilidade. Mas, a educação escolarizada, sob responsabilidade do Estado, voltada às crianças menores de sete anos, só teve iniciativa precisamente por volta das décadas de 1920 e 1930 por meio de um movimento social impulsionador da instrução infantil.

Esse movimento é desembocado pelos efeitos do cenário produtivista, ocasionado pela Revolução Industrial que no Brasil ocorreu no final do século XIX e início do século XX. As mulheres que até então se restringiam ao lar passaram a ser inclusas no mercado de trabalho. Esta incorporação suscitou o problema da guarda de seus filhos. Problema que, por sua vez, tornou-se inquietação fundante para a gestação da Educação Infantil no Brasil.

As famílias operárias somadas aos imigrantes europeus, politizados, iniciaram a luta para criação de locais destinados à guarda das crianças. Neste momento, não sabiam a proporção de suas ações reivindicatórias, mas ainda que inconscientemente estavam inaugurando um pensamento inicial sobre a Educação Infantil no Brasil, um pensamento caracterizado pela assistência e pelo amparo.

Uma grande influência para esta mobilização concentra-se no movimento higienista, cunhado no final do século XIX e início do século XX, uma nova mentalidade que via na saúde e na educação a solução para o atraso do Brasil em comparação com a Europa (GÓIS JUNIOR, 2002).

²⁸ Conforme Ariès (1973), até o século XVI a infância, tal como a conhecemos hoje, não existia. Não havia especificações, classificações e noções sobre o ser criança. Entre criança e adulto não havia fronteiras demarcando as distinções, pelo contrário, partilhavam das mesmas coisas e relacionavam-se como pares.

A criança representava, naquele momento, a falta, a impotência, a vulnerabilidade. Desta maneira, a ação educacional sob essa concepção caracterizava-se como estritamente protetiva, e o curioso é que o impulso para essa ação com proporções de caráter público, falamos por parte dos governantes, não se dava simplesmente na vontade de proteger a infância, mas na possibilidade desta ação sanar problemas nacionais, como o atraso do Brasil.

Assim, “não é sob a figura do direito, mais sob a figura do amparo e da assistência que o infante entra em cena” (CURY, 1998, p. 10) e a escola entra como um *dispositivo* para alcançar projetos de governo mais amplos. *Dispositivo disciplinar* quando molda os sujeitos (FOUCAULT, 1977) e *dispositivo de segurança*, quando gera uma economia de risco e também de intervenção (FOUCAULT, 2008).

O contexto vai, pouco a pouco, impulsionando a ação. A necessidade conjuntural, de dimensão mais ampla (a criação de locais para guarda das crianças, por parte dos operários e a solução para o atraso do Brasil, por parte dos governantes) vai mobilizando práticas articuladas com o cerne da preocupação (1. Guardar as crianças e 2. O atraso do Brasil). Junto à ação protetiva, por sua vez, concentra-se uma noção de infância consubstanciada na ótica da carência.

Não obstante, antes de a ação protetiva passar a ser preocupação do Estado, as empresas é quem tomaram essa iniciativa da oferta. Porém, essa ação veio à tona mais como uma estratégia administrativa que como um direito assegurado. Pois, a criação das instituições de guarda das crianças, quais sejam, creches, escolas maternas, jardins-de-infância, parques infantis, dentre outras, aumentavam significativamente a produção e o controle dos trabalhadores, o que estimulava a iniciativa:

Sendo de propriedade das empresas, a creche e as demais instituições sociais eram usadas por elas nos ajustes das relações de trabalho. O fato de o filho da operária estar sendo atendido em instituições montadas pelas fábricas passou, até, a ser reconhecido por alguns empresários como algo vantajoso, por provocar um aumento de produção por parte das mães (OLIVEIRA, 2002, p. 96).

Entretanto, urgia entre as famílias pobres a necessidade da criação dessas instituições com responsabilidade do Estado, com maior amplitude e abrangência. Assim, sob pressão do movimento dos operários é que a oferta passou a obter a colaboração do Estado. Mas, não no sentido da responsabilidade, do dever, mas apenas como um favor. Como nos diz Oliveira (2002, p. 95),

[...] embora a necessidade de ajuda ao cuidado dos filhos pequenos estivesse ligada a uma situação produzida pelo próprio sistema econômico, tal ajuda não foi reconhecida como um dever social, mas continuou a ser apresentada como um favor prestado, um ato de caridade de certas pessoas ou grupos.

O Estado apenas colaborava não obtendo preocupação pedagógica quanto ao trabalho fornecido às crianças; a única preocupação era ampará-las, isto em espaços de caráter filantrópico que conforme Kuhlmann representam “a organização racional da assistência, em substituição à caridade” (1999, p. 61). Sem especificidade instrutiva, o que deu abertura para que cuidar e educar, indissociáveis, fossem totalmente dissociados.

A ação significava uma resposta ao cenário de pobreza, abandono e mortalidade infantil agravado pelo processo de industrialização e de pós-guerra (segunda guerra mundial). Os locais voltados às crianças desenvolviam um trabalho centrado na proteção, higienização dos corpos e moralização dos sujeitos. A preocupação com a instrução pedagógica era praticamente inexistente.

A referência instrutiva só veio à tona na LDB de 1961. Neste dispositivo apresentavam-se a especificação da forma (pré-primária) e uma demarcação dos locais oficializados para o atendimento:

Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins – de- infância.

Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961).

Entretanto, a garantia dessa referência instrutiva ainda não significava a consolidação. Observemos que a legislação não abre mão da obrigação das empresas na organização desta oferta. Ademais, nem sempre essas instituições atendiam a todas as crianças. Os jardins-de-infância, por exemplo, com todo um embasamento estrangeiro, era dirigido ao atendimento de crianças pertencentes a níveis sociais mais altos e mesmo ao serem criados os jardins-de-infância públicos continuaram a manter o privilégio das elites (OLIVEIRA, 2002).

De um modo geral, foi “como um problema, que a criança passou a ser vista pela sociedade (...) e com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial, é que começou a ser atendida fora da família” (DIDONET, 2001, p. 13). Educação institucionalizada e infância foram se aproximando como num encontro, agenciado pela política, isto é, tomada pela preocupação com o *governo*. Assim, o que antes não era visto como importante passou

a ser, e o Estado, paulatinamente, foi figurando a concretização da educação, que antes se concentrava na assistência e no amparo, na figuração do direito.

Reiteramos que no território brasileiro enquanto o direito à educação não conjugasse o poder de exigir-lo, ou seja, não fosse um direito público subjetivo, não era viabilizado. Mesmo a Constituição de 1988 tendo tornado a educação obrigatória e gratuita como um direito público subjetivo, a Educação Infantil ainda não consistia uma obrigatoriedade do Estado, e, para que fosse, demandava outros passos a fim de que sua figuração como um direito fosse finalmente concretizada.

Um desses passos foi dado com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990. O advento desse dispositivo legal deu prioridade à criança e colocou a educação como um direito da mesma (artigo 53). Ademais, o ECA delegou aos municípios o encargo de garantir os direitos das crianças por intermédio da criação do Conselho Municipal, do Fundo Municipal e do Conselho Tutelar, além de anunciar os responsáveis pela garantia desse direito, quais sejam, a família, a sociedade e o Estado (BARROS, 2009).

Na medida em que o ECA consolidou o direito da criança à educação (art. 53, 54 e 71), a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) prosseguiu avançando significativamente ao inserir a Educação Infantil no campo das escolas regulares, estabelecendo finalidades e instituições de atendimento (seção II, art. 29º e 30º).

Conforme Cury (1998, p. 12),

Esta é a grande ruptura que a LDB estabelece com toda a normatização até então havida no país, em regime nacional. A Educação Infantil passa a fazer parte, dizendo-se de uma forma mais direta, da estrutura e funcionamento da educação escolar brasileira. Isto quer dizer que a Educação Infantil deixou de estar prioritariamente no campo das escolas livres e passou ao âmbito das escolas regulares.

Nesse momento, a preocupação pedagógica ganhou espaço. A dicotomização instaurada pela concepção higienista da educação, educar/cuidar, perdeu sentido e ao menos no campo normativo a fragmentação foi superada:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal e de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 24).

Essa concepção de Educação Infantil refletiu a tomada da educação para infância com sua especificidade, não mais na perspectiva da carência, mas da possibilidade; a educação que agrega cuidado e construção do conhecimento, sendo que não dá para cuidar sem educar, muito menos educar sem cuidar. Consistem duas faces da mesma moeda.

Diante de tais mudanças a obrigatoriedade da Educação Infantil passou a ser pauta de discussão. No ano de 2009, por meio da Emenda nº 59, de 11 de Novembro de 2009, parte desse nível (pré-escola – crianças de quatro e cinco anos) tornou-se uma compulsoriedade, passando a ser um direito público subjetivo a ser concretizado até o ano de 2016.

Contudo, gostaríamos de destacar que o interesse na obrigatoriedade de parte da Educação Infantil veio articulado mais uma vez com o contexto. Agora, sendo mais específico, falamos da influência de forças internacionais no contexto brasileiro, sobretudo, a influência decorrente do sobressalto da competitividade:

A competitividade, nova categoria então adotada como mola propulsora da modernidade, exige competências e formas de apropriação do conhecimento para acesso aos códigos culturais contemporâneos, o que leva a educação a ser encarada como ferramenta importante por ser o principal canal para acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento tecnológico, requisitos para alcançar uma maior competitividade no mercado mundial (PORTO, 2009, p. 82).

O sobressalto da competitividade, conseqüentemente seu anseio, impulsiona ações em prol desse objetivo. Os “modelos de sociedades de referência, eles passam a ser apresentados pela comunidade internacional como válidos para o progresso e a modernidade” (PORTO, 2009, p. 87). Logo, universalizar a Educação Infantil e tornar obrigatórios os níveis próximos ao Ensino Fundamental, torna-se alvo de interesse.

3.4 A obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade

Como mencionamos, não bastava a Educação Infantil ser proclamada como direito para sua concretização. Foi um passo imprescindível, mas não suficiente. Eram necessários outros caminhos legislativos para dar-lhe força, pois mesmo com a LDB de 1996, o caráter direito/dever da Educação Infantil ainda não estava totalmente consolidado. Havia sido incorporado no campo das escolas regulares, mas ainda não consistia como obrigatório.

O contexto requeria mais dispositivos de cobrança para incitar a ação governamental. É, pois, com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que o Estado é incitado a adotar uma nova atitude nos sistemas de Ensino, assumindo compromissos de

universalização somada à qualidade educacional. Nessa seção, tentaremos abordar, brevemente, sobre essa emenda, especialmente os compromissos acertados a partir de sua aprovação, com ênfase nos impasses que atravessam a infância, pois, os conflitos que pareciam se dissipar, na verdade só estavam começando.

3.4.1 Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009

A Emenda Constitucional nº 59/2009 provocou muitas mudanças na Educação Infantil. As mudanças perpassam o financiamento educacional, a delimitação da obrigatoriedade do ensino, os programas suplementares direcionados à Educação Básica e o PNE (Plano Nacional de Educação), mudanças que impactaram a Educação Infantil e que ao serem postas à leitura revelam pouco a pouco algumas nuances do campo de influência que fora criada. De acordo com a EC nº 59/2009, as alterações são as seguintes:

Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI (Emenda Constitucional nº 59/2009).

As alterações que provocaram a referida EC estão intimamente ligadas e circulam em torno da ampliação da obrigatoriedade do ensino, que passa a ser prevista dos quatro aos dezessete anos de idade (Art. 208, inciso I). Ou seja, juntas as alterações viabilizam a expansão da compulsoriedade educacional, especialmente a compulsoriedade referente à parte da Educação Infantil, isto é, que compreende crianças a partir dos quatro anos de idade.

A EC nº 59/2009 está articulada ao processo de fim da Desvinculação das Receitas da União (DRU) na educação. Embora com outra nomenclatura, a DRU estava em vigor desde 1994. Consistia em Fundo Social de Emergência (FSE), logo em seguida passou a ser chamado Fundo de Estabilização Fiscal (FEF) e em 2000 passou a ser DRU. Refere-se ao desvinculamento de 20% dos tributos federais arrecadados, para uso livre do governo federal. Com o fim da DRU na educação, significaria, a priori, mais recursos no setor educacional, pois os 20% (antes desvinculados) retornariam, paulatinamente, ao compromisso com a

educação, o que seria um aspecto benéfico para o projeto de expansão da obrigatoriedade educacional.

Contudo, de acordo com Rosemberg (2009), o processo legal de tornar obrigatória a Educação Infantil no Brasil não se expressa somente na Proposta de Emenda Constitucional (PEC) do fim da DRU (BRASIL, 2008b)²⁹:

[...] a PEC 277/08 não é a primeira tentativa de tornar a EI obrigatória no Brasil. Em 2000, a então senadora Heloísa Helena (PSOL-PB) propôs a PEC 40/2000 dispondo “sobre a obrigatoriedade e gratuidade da educação infantil para crianças de zero a seis anos de idade”. O último registro na tramitação da PEC 40/2000 é que ela estava aguardando decisão da câmara dos deputados (05/01/2007). Na câmara Federal, a PEC 40 de 2000 do Senado recebeu o número 393/2005. O último registro disponível em sua tramitação (11/09/2007) informa que havia sido criada uma Comissão Especial para analisá-la.

Também localizei, na câmara dos deputados, a PEC 487/2002 de autoria do deputado Léo Alcântara (PSDB-CE), dispondo sobre alteração da redação do inciso IV do art. 8º da Constituição Federal, incluindo como dever do Estado a oferta de EI, sendo obrigatório o atendimento gratuito à demanda de quatro a seis anos de idade. Esta PEC foi apensada à PEC 393/2005. Nenhuma delas, porém, foi apensada à PEC 277/08 [...] (ROSEMBERG, 2009, p. 30).

Rosemberg faz esse levantamento na sua pesquisa apresentada na Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), publicada em 2009. A partir do que expõe, percebemos que desde 2000 a obrigatoriedade da Educação Infantil tramitava no campo jurídico, mas, toda essa tramitação não foi ligada à PEC do fim da DRU, só vem a ser inclusa depois:

A PEC 277/08, aprovada pelo Senado, não tratava da extensão da obrigatoriedade da educação para a faixa etária dos 4 aos 17 anos. Isto foi incluído na Câmara Federal. Conforme o Parecer do Relator da Comissão Especial para apreciar a PEC 277/08 na Câmara Federal – deputado Rogério Marinho (PSB – RN): “em entendimento com a Mesa da comissão, o ministério da Educação em conjunto com o Parlamento propõe a aprovação, por meio desta Emenda Constitucional, de ampliação da obrigatoriedade do ensino para a faixa de quatro a dezessete anos” (p. 9.817) (ROSEMBERG, 2009, p. 32).

Ainda de acordo com Rosemberg, “O anúncio de recursos para a educação obnubilou o debate sobre a extensão da obrigatoriedade escolar: notícias e debates se concentraram quase que exclusivamente no ‘fim da DRU’” (2009, p. 32). Ou seja, centrados nos recursos o debate da obrigatoriedade acabou tornando-se minoritário. Contudo, ter mais recursos foi o

²⁹ “Estabelece o fim da Desvinculação de Receitas da União - DRU para a educação até o exercício de 2011. Altera a Constituição Federal de 1988”. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>> Acesso em: 5 jun. 2017.

que serviu de justificativa para a incorporação da universalização e obrigatoriedade educacional na referida PEC do fim da DRU.

Em entrevista³⁰ disponível no site da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o Relator da PEC (277/2008), Rogério Marinho (PSB-RN), assevera que

Com a reapropriação da DRU (Desvinculação das Receitas da União), apresentamos o gradualismo desta universalização como uma sinalização de que estes novos recursos serão aplicados na educação básica sem perder de vista a necessidade de termos qualidade e equidade (MARINHO, entrevista, 2009).

Rogério Marinho acreditava que através da reapropriação da DRU, na educação, haveria mais recursos disponíveis. Com esse indicativo financeiro, postulava ser viável a extensão da obrigatoriedade da Educação, que por sua vez abrangeu parte da Educação Infantil. Notemos que esse processo consistia em um investimento, tanto no sentido financeiro (por meio do fim da DRU), como no sentido do direito social, expresso quando o deputado diz não “perder de vista a necessidade de termos qualidade e equidade”. Esse duplo investimento nos parece arraigado não somente nesse processo político, mas em todo processo da esfera legal/jurídica de constituição da Educação Infantil no Brasil. Esfera do direito e esfera financeira ou econômica, que embora por vezes abarque contradições, caminharam juntas na história da Educação Infantil.

Fazemos essa relação a partir de Campos e Campos (2012) que ao tratarem sobre a ‘Educação Infantil na América Latina’ expõem duas lógicas discursivas presentes na agenda latino-americana:

A agenda latino-americana para a educação infantil constitui-se atualmente a partir da intersecção de duas lógicas discursivas: uma, referenciada nos direitos sociais das crianças, consubstanciadas em legislações nacionais específicas/ outra, na lógica economicista, que atribui à educação infantil o papel de promover a formação do “cidadão do futuro”, além de ser instrumento para mitigação da pobreza, posto que as crianças são no mundo atual, numericamente, os sujeitos mais atingidos pelas formas de violência e pobreza (2012, p. 12).

A partir das autoras, conjecturamos que se por um lado as mobilizações sociais que impulsionaram a Educação Infantil estavam consubstanciadas na perspectiva do direito, o setor governamental fundia o direito à esfera financeira. Veremos mais sobre isso na próxima

³⁰ Trata-se de uma entrevista realizada com o deputado Rogério Marinho (PSB-RN) e o coordenador da Rede Nacional Primeira Infância, Vital Didonet, sobre a obrigatoriedade do Ensino Médio e pré-escola. Disponível em: <<http://campanha.org.br/outros/rogerio-marinho-e-vital-didonet-obrigatoriedade-do-ensino-medio-e-da-pre-escola/>> Acesso em: 2 jun. 2017.

seção ao lançar o olhar ao argumento do deputado Rogério Marinho que ilustra claramente essas esferas. Mas, queremos evidenciar aqui a existência de outros interesses para além do direito à Educação Infantil.

De outra parte, dando seguimento às alterações presentes na EC 59/2009, vemos que diante do indicativo de maiores recursos, a medida também assumiu o compromisso de fornecer “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (Art. 208, inciso VII), indicando não bastar o acesso, mas também que era fundamental garantir meios básicos para condições de permanência do aluno na escola.

Mediante tais mudanças, a referida Emenda Constitucional também impeliu alterações ao Plano Nacional de Educação (PNE), um mecanismo de planejamento fundante para materialização das propostas educacionais. Embora desde 1962, especificamente na LDB, esse mecanismo já existisse, só ganhou força de lei a partir da Constituição de 1988, especialmente a partir da EC nº 59/ 2009.

A EC nº 59/2009 deu ao PNE nova redação; vejamos o que diz o artigo 214 da referida emenda:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (...) (EC Nº 59/2009).

Em consonância com essa redação, um novo plano entrou em vigor em 2014, o PNE de 2014 a 2024, sancionado pela lei nº 13.005 de junho de 2014. Nele têm 20 metas que centralizam as prioridades educacionais, e para cada meta há compromissos e estratégias demarcadas para a materialização do proposto.

A meta 1 é a que trata da universalização da Educação Infantil, não por acaso, pois essa meta constitui-se prioridade no PNE:

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 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 PNE (PNE, 2014-2024).

O novo PNE avançou quanto à demarcação dos prazos para sua previsão. Juntamente com a possibilidade de maior investimento (fim da DRU) e consequentemente com vistas à

garantia de programas suplementares, solidificou a expansão da obrigatoriedade da educação, o que inclui também a pré-escola da Educação Infantil.

Prosseguindo com as alterações demandadas, a EC nº 59/2009 provocou a alteração na LDB de 20 de novembro de 1996 (lei nº 9.394) através da Lei nº 12. 796, de 4 de abril de 2013, ratificando nesse documento o conjunto de alterações promulgadas. Todavia, o limite previsto para concretização da obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos estava curto. Restava pouco tempo para o vencimento do prazo e os impasses da legislação, sobretudo para a infância, já batiam à porta.

3.4.2 EC nº 59/2009: Uma legislação sob impasses que impelem desafios para infância

De acordo com o exposto na última seção notamos, isto é, tomando como referência as lógicas discursivas expostas por Campos e Campos (2012), que a universalização e obrigatoriedade da Educação Infantil consistem em um investimento no sentido financeiro e de direito social. Esse duplo investimento impregna interesses que externam impasses da Emenda Constitucional nº 59/2009. Pois, exteriorizam lacunas que nos põe em vigilância acerca dos efeitos e significados dessa reforma.

A lógica do direito social e a economicista permeiam o mesmo espaço, embora expressem interesses de investimento educacionais distintos. Um mesmo documento, ou um mesmo discurso trazem marcas desses intentos; vejamos como isso se expressa na argumentação de Rogério Marinho sobre a EC nº 59/2009:

Em essência a mudança é positiva tanto para **a garantia do direito à educação**, quanto para colaborar para **melhorar a qualidade do desempenho escolar futuro, no ensino fundamental....** Inúmeros estudos empíricos e de longa duração associam a oportunidade do acesso à pré-escola ao bom desempenho em línguas e matemática no ensino fundamental. Do ponto de vista científico, **a infância é um período do desenvolvimento de intensa atividade cognitiva e de aprendizado**, este fato não pode ser simplesmente deixado de lado. **O acesso à pré-escola melhora sensivelmente a alfabetização e proficiência dos alunos no primeiro ano do ensino fundamental, diminuindo a evasão, repetência e abandono** (MARINHO, entrevista, grifos nossos, 2009).

Atinemos à presença do duplo interesse no discurso do deputado Rogério Marinho. Ao mesmo tempo em que expõe o interesse calcado na lógica economicista, centrada no futuro, expõe também o interesse de lógica de direitos sociais, como quando se coloca a educação como direito. A grande questão é que o viés economicista ao olhar para o futuro acaba

perdendo de vista o presente, e é justamente no presente que residem as crianças, as infâncias e os direitos sociais.

A infância nessa perspectiva fica sempre em função do que desejam para ela, administrada por forças externas, na esteira da conformação, do enquadramento, modelagem. Tudo em função do futuro da nação, da economia do país, dos ideais da sociedade, dos adultos, ou seja, uma infância sempre perspectivada.

Não é por acaso que os investimentos educacionais cada vez mais se concentram no atendimento às crianças mais próximas do Ensino Fundamental (CAMPOS; CAMPOS, 2012). Podemos perceber na fala de Rogério Marinho a preocupação com esse nível, imputando à pré-escola a responsabilidade de preparação, uma responsabilidade que parecia ter sido rompida com a LDB de 1996, pois há que se considerar “a dignidade própria e específica dessa fase” (CURY, 1998, p. 14).

De olho no futuro, a medida acabou se contradizendo quanto ao interesse voltado aos direitos sociais. O atendimento às crianças de 0 a 3 anos, por exemplo, foi um dos direitos esvaecidos, pois a medida acabou ocasionando uma cisão entre a creche e a pré-escola (CAMPOS, 2010). Assim, a ideia de continuidade educacional é obscurecida e aquela dicotomia cuidar e educar vem a ser retomada.

Novamente a infância se vê na encruzilhada entre assistencialismo e direito. Diante dessa realidade, mais uma vez o cuidado nos parece ter sido dissociado da educação, como se o cuidar ficasse restrito ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos e o educar (no sentido pedagógico) ao atendimento das crianças da pré-escola. Postos separados, como se essa separação fosse possível. Falamos isso tendo em vista a falta da inclusão da creche em medidas políticas como a EC nº59/2009 e tendo em vista as práticas educativas, pois,

Do ponto de vista das práticas educativas, a creche continua a ser uma “estranha no ninho”. Os cursos de formação inicial de professores quase não a contemplam em sua programação de disciplinas e estágios, as secretarias de educação não adquiriram ainda um conhecimento mais especializado sobre a faixa etária que inclui bebês e crianças muito pequenas, os prédios e o mobiliário são planejados segundo o modelo escolar tradicional e os materiais pedagógicos não são apropriados para o contexto da creche (CAMPOS, 2010, p. 12).

Kuhlmann (2007), em entrevista concedida à Folha Dirigida, em julho de 2003, diz que o assistencialismo ainda se faz presente e que é ele mesmo uma pedagogia, mas uma pedagogia da submissão:

O assistencialismo das instituições da educação infantil é uma concepção educacional, é uma proposta de uma pedagogia. Eu chamo de pedagogia da

submissão, pois é uma pedagogia que justamente foi concebida nessa virada do século XIX, início do século XX, no sentido que diz que o pobre não precisa de muita coisa. Para ele basta uma educação barata. (KUHLMANN, 2007, p. 4).

Essa pedagogia, como assim chama Kuhlmann, existiu e continuou existindo na realidade educacional do nosso país, se expressando dentro das instituições por meio do trabalho efetivado com as crianças, mas principalmente por meio da legislação, como o caso da Emenda nº 59/2009 e o PNE (2014-2024). Enquanto a meta 1 do PNE qualifica o atendimento às crianças de 4 e 5 anos, como escolar, o atendimento às crianças de 0 a 3 anos indica, com base nas estratégias do PNE, estar circunscrito no campo da assistência.

A questão não é que o assistencialismo voltou, mas na verdade ele nunca se foi, quer dizer, ainda hoje habita o cotidiano escolar e traz consigo novos desafios. Campos e Campos (2012, p. 28) dizem:

Parece que teremos novos desafios para a educação infantil, qual seja, garantir a unidade pedagógica da educação infantil, além da efetivação de uma política pública que amplie o acesso e a permanência com qualidade para todas as crianças de 0 a 5 anos, redobrando ações para recuperar a segmentação histórica que exclui boa parte das crianças de 0 a 3 anos da educação.

Além desse desafio da unidade pedagógica da Educação Infantil, temos o desafio da “inversão do princípio do direito pelo da obrigação”, como nos diz Didonet:

Estamos reconhecendo que não basta ter direito, como não foi suficiente que o Estado estivesse obrigado, desde 1988, a atendê-lo. O legislador entendeu que era preciso obrigar as crianças. Em relação ao Estado, não mudou nada. Ora, quem está falhando é o Estado, que não atende a demanda. Nas creches e pré-escolas há listas de crianças esperando uma chance de ser matriculadas... o que garante a universalização não é a obrigação, mas a oferta (DIDONET, entrevista, 2009³¹).

Sobre essa questão, vimos historicamente o quanto o Estado não vem cumprindo com o compromisso estabelecido com o direito social da educação. Foi preciso delegar punições ao mesmo para que pudesse cumprir, minimamente, as medidas políticas. Mas, obrigar as crianças a estarem na escola sem as devidas condições para isso é problematizante, principalmente para suas infâncias.

A situação torna-se mais polêmica diante da atual conjuntura econômica que o Brasil enfrenta. O impeachment da presidente Dilma Rousseff, conseqüentemente sua substituição

³¹ Disponível em: <<http://www.campanhaeducacao.org.br/?pg=Entrevistas&id=5>> Acesso em: 2 jun. 2017.

pelo vice-presidente Michel Temer, tem gerando grandes alterações nos sistemas de ensino. Uma delas, que atinge diretamente a obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos, é a PEC nº 31/2016 que ocasiona a prorrogação da DRU (não o seu fim) até 2023, ademais estabelece desvinculação de receitas dos Estados, Distrito Federal e Municípios e amplia o percentual de desvinculação, passando de 20% a 30% para uso livre dos entes federados. Com tais alterações, questionamos: como garantir a oferta?, tendo em vista que foi exatamente por base na disposição de tais recursos que a medida foi impulsionada.

Para vermos o quanto pesa a questão financeira no andamento das políticas públicas, basta lembrarmos do quanto a passagem do Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) para o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica), efetivado no ano de 2006, foi indispensável para incitar a iniciativa de diversos municípios em inserir as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. O fator financeiro, de fato, serviu como impulsionador da política de ampliação desse nível para nove anos.

Sem recursos a efetividade política fica sob suspeita, ainda mais com aprovação da PEC 241/2016 (BRASIL, 2016b)³², que tramitou na câmara como PEC 55. No que tange à educação, essa Proposta de Emenda Constitucional visa nos próximos vinte anos um congelamento do investimento educacional, o que significa ainda menos recursos para a viabilidade da referida política.

Essa situação nos é relevante, pois como já dissemos acreditamos que os impactos da política não são apenas estruturais, mas invadem também o sujeito. São mudanças de dimensão macro que vão tomando repercussões na dimensão micro, nas capilaridades do cotidiano escolar e vão perdurando a localização da infância numa posição de tensão.

É nesse sentido que somos provocados a estar em vigilância e a lutar contra os retrocessos do setor educacional, sobretudo retrocessos voltados aos direitos das crianças, como faz o MIEIB (Movimento de Interfóruns de Educação Infantil)³³ desde a década de 1990. Provocados a mover-se em prol da retirada da infância da encruzilhada histórica que não quis estar, mas que a colocaram, de pensar de forma articulada: direito e dever, cuidado e educação dispendo de uma política coerente com a particularidade da educação infantil.

³² Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal.

³³ Mais informações: <www.mieib.org.br> Acesso em: 20 jun. 2017.

Por esses propósitos a seguir nos mantemos atentos à referida medida política, sobretudo a sua repercussão nas capilaridades do nosso campo de estudo. Afinal, a medida abrange questões de governo, consequentemente abrange o poder e, conforme Foucault (2005, p. 35), “o poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo”. Portanto, entre os cenários e as cenas há elementos imprescindíveis a se considerar.

3.4.3 Repercussões da obrigatoriedade da Educação Infantil aos quatro anos no cenário educacional campo de estudo

Até então, temos ciência dos inevitáveis impactos da política educacional de obrigatoriedade de parte da Educação Infantil no que concerne à infância. Tais impactos são atuais, pois a medida consiste em pleno vigor. Contudo, acrescentamos de nossa parte a preocupação nos seus desdobramentos no cotidiano escolar: de como esse texto político se expressa na vida real das crianças? De como ocorre quando o enredo da história está pronto, mas os atores e o cenário ainda se encontram em preparação?

É nesse sentido que consideramos imprescindível falar do cenário antes de escrever sobre as cenas, os *aprenderesfazeres* e *experiências*. Olhar um pouco mais o *espaçotempo* cartografando sua realidade. Sentir a euforia dos bastidores, conversando com os que estão na organização, na intenção de tecer linhas de sentido atreladas à realidade.

Trata-se de uma breve cartografia do cenário educacional em foco. Uma atenção especial ao lugar a ser ocupado, especificamente, sua organização. Afinal, queremos dar a ler as cenas e isso implica pousar no cenário, sentir o contexto, saber mais sobre a arrumação, sobre o *espaçotempo*, sobre as operações que se traduzem nas maneiras de fazer específicas, pois, os usos do cenário não fazem parte de um teatro, mas de uma performance de vida, que é verdade jorrada no cotidiano.

3.4.3.1 A repercussão no campo do atendimento da pré-escola

Nosso exercício aqui é de conversar com a escola e não fazer ou ser só mais um registro sobre ela, embora não descartemos esse risco. Não se trata somente de descrever o cenário, mas de pensar sobre a escola, o como estar sendo. Tema que não é só tópico, mas agrega um conjunto de questões e tensões como o é o tema da infância, os quais implica colocar percepções diversas em jogo.

Começamos pelo registro numérico. De acordo com o site do INEP³⁴, no Brasil contamos com 189.214 escolas de atendimento da Educação Básica (com dependência administrativa Estadual, Federal, Municipal e Privada). Destas escolas, 9.083 concentram-se no Estado de Pernambuco e sendo mais específico 19 escolas no município de Joaquim Nabuco (localidade de estudo). A princípio, olhando esse quantitativo geral, os números podem não nos dizer muita coisa, contudo nos provocam ao suscitar questões em relação à qualidade numérica.

Afinal, que escola é essa? Que lugar é esse ocupado por tantas crianças? Sabemos que é difícil dar respostas para tais questões, sobretudo diante da diversidade de realidades existentes e das dificuldades políticas impostas ao setor educacional. Mas, independente da multiplicidade, numa coisa temos certeza, é que é preciso que essa escola onde quer que esteja “não anuvie a expectativa das crianças, nem induza os responsáveis pela oferta da Educação Infantil a esquecerem que ela tem que ser atrativa pela sua beleza e pelo prazer que as crianças devem sentir em viver essa experiência” (DIDONET, entrevista, 2009).

É por essa razão que aterrisamos nesse contexto tão específico chamado escolar. É claro, pensando esse *espaçotempo* a partir da realidade do município de Joaquim Nabuco, mas sem querer esgotar a discussão sobre o tema que é tão complexo, afinal não é só de um espaço que estamos falando, mas também de tempo e de vida, âmbito arenoso demais para uniformidades. Pensamos que os dados suscitados nesta localidade, o seu cenário, sua organização, podem servir de amostra para a visualização de um pouco mais de detalhes sobre o que se denomina de escola. Em outras palavras, Joaquim Nabuco pode nos fazer experimentar uma porção do que ocorre no cenário da educação brasileira como um todo, um cenário que se mostra conflituoso, mas ainda assim potente.

O olhar fixa-se, portanto, nas escolas de atendimento pré-escolar. Escolas no plural não apenas considerando, simplesmente, o aspecto quantitativo do termo, mas, sobretudo as múltiplas formas e tipos existentes do que se denomina de espaço pré-escolar. No caso de Joaquim Nabuco as escolas em termos estruturais vão de grandes a pequenas, de adequadas a inadequadas, de largas a estreitas. Há aquela de atendimento exclusivo à Educação Infantil (apenas uma) e as de atendimento conjunto ao Ensino Fundamental. Ainda há aquela temporária, em condições precárias, que acolhe as crianças, enquanto outra escola está em reforma. Enfim, espaços múltiplos que recebem o nome e o registro de escola e que são

³⁴ De acordo com o mapa das escolas de 2017. Disponível em: <<http://inepdata.inep.gov.br>> Acesso em: 25 jun. 2017.

considerados por determinada comunidade adulta aptos para o atendimento das crianças entre quatro e cinco anos de idade naquela localidade.

É neste lugar diverso para onde vão as crianças da pré-escola. Endereçadas, como diz Augusto (2015), do nascimento à morte. Contudo é preciso atentar que a ocupação é tanto quanto diversa, afinal,

A escola não é mais o lugar de uma etapa necessária ao desenvolvimento da criança e do jovem, transmutado em adolescente, estabelecida pelos pais, sob o controle do Estado, para uma educação de conhecimentos regulada por pedagogos e psicólogos e/ou psicopedagogos. Ela perdeu o status de lugar especial, de etapa a ser cumprida ou estágio a ser vencido para se atingir a vida adulta como um indivíduo preparado e um cidadão de bem. Tornou-se um lugar familiar para toda vida. Em seu interior se aprendem conhecimentos e obediências, mas, também, é pra lá que se dirige a vida do bairro, das redondezas, da comunidade. A escola passou a ser lugar de convívio onde se estuda, se desfruta de lazer e se decidem coisas da vida entre os habitantes do local (AUGUSTO, 2015, p. 12).

Portanto, as crianças são distribuídas nos espaços denominados escolares, mas muito embora o aspecto estrutural, físico, importe, o problema maior não se resume à metragem do espaço, mas em até que ponto esse espaço físico torna-se ambiente capaz de possibilitar o envolvimento, a alegria, a descoberta e o prazer nas crianças (FARIA, 1998), em outras palavras, em até que ponto a escola é um lugar da relação, do convívio, da vida.

Mas, será que é possível pensar em envolvimento, alegria, descoberta e prazer em espaços tão pequenos? Ou mesmo em espaços grandes, mas pequenos diante da quantidade de crianças em sala? Essas questões nos invadiram diante do que vimos no referido município, pois havia situações de escolas em que a quantidade de crianças colocadas por sala fazia indagar a qualidade do trabalho do professor/a. Ademais, será que vale tudo para cumprir uma medida legal? Certo que existe o processo de adequação, mas enquanto isso quantas crianças poderão ter suas infâncias sacrificadas por conta de um número? Melhor dizendo, a infância é sacrificada por conta de um número? Não queremos sufocar as perguntas que transbordam nessa pesquisa com respostas superficiais, mas queremos continuar problematizando. Queremos que essas questões fiquem aí mesmo, latentes, incomodando como uma dor em busca de um alívio. Por isso, continuemos olhando, por que nada como a realidade para nos dar subsídios de uma possível leitura.

Uma vez que o número aparece como um problema, vai ficando inevitável se eximir diante dele. A quantidade de crianças que vão às escolas e principalmente que são colocadas em sala de aula importa muito quando o assunto é infância. Na realidade, é algo que até foge

das capacidades administrativas locais; é na verdade um problema que fica praticamente impossível de ser sanado e como repercussão deixa em questão a qualidade do atendimento.

Por essa razão concedemos atenção especial ao quantitativo de matrículas registrado. No que tange a matrícula, ainda de acordo com o INEP, o Brasil registrou no ano de 2017 na pré-escola (em instituições com dependência administrativa Estadual e Municipal) o total de 3.532.817 crianças em jornada parcial e 385.338 crianças em jornada integral. Em Pernambuco houve 141.313 matrículas na pré-escola em jornada parcial e 3.566 matrículas em jornada integral. Em Joaquim Nabuco, localidade em que a oferta da Educação Infantil está exclusivamente sob dependência administrativa municipal, houve 329 matrículas em jornada parcial e apenas duas matrículas em jornada integral.

Com maiores detalhes, de acordo com a coordenadora geral da Educação Infantil, no município de Joaquim Nabuco há 15 escolas com dependência administrativa municipal, sendo que dessas 15 escolas, 14 oferecem o atendimento de crianças da pré-escola: 7 instituições no campo com duas extensões e 7 instituições na cidade. Um registro de 78 crianças matriculadas no campo e 287 matriculadas na cidade. Um total de 365 matrículas superior ao registrado no Inep.

Embora a demanda da cidade seja maior comparada à do campo, nos intriga que o quantitativo de escolas que ofertam a pré-escola seja o mesmo. Assim, o espaço parece ser um dos desafios a ser enfrentado no contexto urbano. Desafio que pode ter implicações diretas na organização escolar, no trabalho desenvolvido com as crianças e no lugar concedido à infância na escola.

Curioso é que a partir do acesso a alguns registros de matrícula na pré-escola de anos anteriores do município de Joaquim Nabuco, observamos oscilações no quantitativo registrado. Vale ressaltar que identificamos apenas alguns registros a partir de 2008, sendo que até 2010 os dados restringiam-se ao contexto da cidade, já entre 2011 e 2013 centravam-se ao contexto do campo, no ano de 2014 apenas dados da cidade, em 2015 apenas dados do campo, em 2016 dados da cidade e em 2017 cidade e campo³⁵:

Quadro 3: Matrículas registradas

³⁵ Coletamos tais dados a partir dos registros disponíveis na Secretaria de Educação. Devido à alternância de profissionais a cada gestão municipal, a equipe de profissionais vigente não obtinha mais dados ou informações acerca do quantitativo ou da realidade de anos anteriores.

Ano	Quantitativo de Matrícula		Nº de escolas	
	Cidade	Campo	Cidade	Campo
2008	306	Não há registro	7	
2009	338	Não há registro	Não há registro	
2010	340	Não há registro	7	
2011	Não há registro	115		13
2012	Não há registro	96		13
2013	Não há registro	96		13
2014	196	Não há registro	7	
2015	Não há registro	77		13
2016	276	Não há registro	7	
2017	287	78	7	7

Fonte: A Autora, 2017.

Embora os dados não estejam completos, foi possível a sinalização de uma diminuição no quantitativo de matrículas na cidade comparado ao período de 2008 a 2010. Ademais, no ano de 2011 identificamos 13 escolas no campo prestando atendimento às crianças de quatro e cinco anos de idade, quando na atualidade apenas 7 prestam esse atendimento. Contudo, as matrículas da cidade comparadas ao ano de 2014 têm obtido acréscimo, vejamos que em 2014 havia 196 matrículas e em 2017 um total de 287. Já no campo o crescimento foi minoritário, em 2015 identificamos o registro de 77 matrículas e no ano de 2017, localizamos 78.

Como era de se esperar as escolas da cidade começavam a expor um grande desafio a ser enfrentado no campo do atendimento, qual seja, o desafio de garantir a especificidade da infância em meio a limites espaciais. Vejamos o que diz a Secretária de Educação a respeito do atendimento: *“Um espaço específico, feito eu estou lhe dizendo, só tem a M... mas as outras escolas elas tem as salas da Educação Infantil, todas elas tem. Mas, um espaço só pra ela, só tem a M... o restante está espalhado nas escolas”* (entrevista, 2017). Conforme a secretária, as crianças foram acomodadas em salas de instituições que ofertavam o Ensino Fundamental, como tem sido feito por muitos anos. Apenas uma instituição atendia de forma exclusiva, mas no geral as crianças tiveram que dividir o espaço com outras crianças do fundamental, dado que traz como grande questão a especificidade.

A consideração da especificidade das crianças da pré-escola começa pelo próprio espaço, pela própria organização espacial. Não é qualquer lugar que serve. As crianças

precisam de todo um *ambiente*, de todo um detalhe capaz de fazer sentir a atmosfera da infância dentro da escola.

Observemos que as questões nos parecem interligadas. *Macropolítica e micropolítica* vão expressando sua relação, trazendo à tona o *governo da infância*:

(...) a instância macropolítica, institucional, estatal e moderna (...) e a instância micropolítica, capilar, não propriamente institucional, microfísica e mais antiga e que muito interessa aos Estudos Foucaultianos – o governo (como condução das condutas) de um sobre outros ou sobre si mesmo. Como reiteradas vezes argumentou Foucault, principalmente na tradição greco-romana não há uma independência estrita entre ambas as instâncias (macro e micropolítica), pois se assumia que um governante só poderia governar bem seu povo se soubesse, antes, governar-se a si mesmo e governar sua família (VEIGA-NETO, 2015, pp. 51-52).

Precisamos atentar que há em toda essa relação uma tentativa de governo, sobretudo o governo de condutas. Por exemplo, conforme Nascimento (2015), até mesmo a proteção quando instituída consiste também numa prática de governo de condutas. Vejamos que, no referido contexto, o problema do acesso e do melhor atendimento às crianças da pré-escola é tomado pelo governo federal e este oferece como resposta a criação do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), um programa que promove a condução da infância, na medida em que vem no sentido de solucionar problemas sob o discurso do cuidado, no sentido protetivo em relação à infância.

Com mais detalhes, o Proinfância foi efetivado desde o ano de 2007 na intenção tanto de “garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil”³⁶. A ação desse programa está voltada tanto na construção das instituições, como no fornecimento de equipamentos necessários para as particularidades desse nível educacional.

Simões (2013, p. 6) nos explica um pouco mais sobre a adesão ao programa:

O Proinfância é um programa cujo convênio pode ser solicitado por todos os municípios da Federação, no entanto só podem participar do programa os municípios que cumpriram o Termo de Adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e realizaram o Plano de Ações Articuladas (PAR). Após o recebimento do recurso, a construção fica sob-responsabilidade das prefeituras. O gestor municipal tem que adotar as diretrizes de implantação da escola infantil fornecidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que é quem define os parâmetros

³⁶ Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>> Acesso em: 27 jun. 2017.

técnicos, em conforme com as diretrizes da Secretaria de Educação Básica do MEC.

Entre os municípios que aderiram recentemente ao programa está Joaquim Nabuco. No município há uma creche do Proinfância que no início da atual gestão seria ativada. Inclusive havia anúncio prévio da instituição que iria ocupar as instalações, contudo a iniciativa não foi possível, pois havia uma série de problemas administrativos que impossibilitou seu funcionamento:

A creche, o problema da creche, aquela creche foi construída no governo anterior e assim que terminaram não conseguiram inaugurar porque aquela creche ela está condenada por engenheiros. Segundo os engenheiros ela está abaixo do nível da rua, então o prefeito esse ano foi pra Brasília pra tentar colocar a creche pra funcionar, a intenção era colocar essa creche pra funcionar, só que chegando lá no FNDE foi instruído que não tem condições daquela creche funcionar devido os problemas que ela tem na estrutura (...) então o município está travado, tanto é que o município está numa situação que não vem verba nenhuma pra construção de escola enquanto não se resolver o problema daquela creche. Então, o problema que a gente tem hoje é colocar a creche pra funcionar porque a gente não pode estar de mãos atadas (...) foi colocado na justiça pra ver se os responsáveis respondem e o FNDE consegue liberar uma verba pra que a gente coloque uma creche pra funcionar que não seja naquele prédio, aquele prédio está condenado. (Secretária de educação, 2017).

Infelizmente, essa realidade tem sido vivenciada por muitos municípios que aderiram ao programa. De acordo com SIMEC (Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle) existem muitas obras enfrentando entraves diversos para serem ativadas:

Quadro 4: Situação oficial das obras

Situação (SIMEC)	Obras
Concluída	4.830
Execução	3.352
Planejamento pelo proponente	1.357
Paralisada	762
Obra cancelada	642
Inacabada	624
Licitação	576
Em reformulação	544
Contratação	238
Total	12.925

Fonte: SIMEC. Elaborado pela Transparência Brasil³⁷.

O atraso e as paralisações são as situações mais preocupantes, pois temos que ter em vista que existe uma demanda à espera. Enquanto as obras não são ativadas, muitas crianças enfrentam situações adversas no acesso e na qualidade do acesso à Educação Infantil, sem contar que os investimentos estão sendo feitos, mas aplicados indevidamente, sem transparência, sem responsabilidade, o que implica em desperdício financeiro.

No caso de Joaquim Nabuco a instituição que ocuparia a creche provocou preocupação porque iniciaram o ano de 2017 imaginando que iriam ocupar uma instituição articulada com as particularidades da infância. Porém, a situação foi diferente. A instituição viu suas crianças no decorrer do ano impostas a transitarem por dois espaços totalmente díspares, primeiro numa escola temporária (a escola fixa passava por reforma) que apresentava uma precarização em termos espaciais, depois para a escola reformada (obtendo maiores condições de atendimento comparado à anterior).

Outro aspecto problematizante foi que a escola em questão acolheu um número muito grande de matrículas na pré-escola, imaginada uma realidade, qual seja, ocupar a creche do Proinfância. Mas, após saber que não ocuparia mais a creche se viu totalmente sem espaço para acomodação das crianças. Desse modo, a saída recorrida foi colocar as duas únicas turmas em mesmo turno e mesma sala:

As crianças foram matriculadas, mas estavam sem espaço, matriculou-se pensando que iria haver esse espaço, mas não aconteceu assim. Este ano as turmas do Pré, em algumas escolas, já vão estar separadas, porém nas escolas em que o quantitativo das crianças for inferior a 15, 16, 17 se forma apenas uma turma, Pré I e II juntos. Atualmente funcionam juntos a escola P..., a escola de B..., a F... e a C.... Ainda estão juntas por causa do número dos alunos, mas se chegar mais alunos a gente separa. O caso da O... foi por causa da reforma, pensamos que iria haver o espaço, mas não houve, aí tivemos que juntar as turmas, porque já havia a matrícula. (Coordenadora geral da Educação Infantil, 2018).

O cenário consistia conflituoso, tendo em vista que o espaço conta e muito no desenvolvimento integral da criança. O problema do espaço físico se soma com o problema da utilização do mesmo, este último mais agravante, por que para a criança, de acordo com a arquiteta Mayumi Souza Lima, o espaço tem outra leitura, “o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guarda-lo. Para a

37

Disponível em: [https://www.transparencia.org.br/downloads/publicacoes/RelatorioTadePe140817%20\(final\).pdf](https://www.transparencia.org.br/downloads/publicacoes/RelatorioTadePe140817%20(final).pdf) em: 7 jul. 2017.

em:
Acesso

criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou da opressão” (1989, p. 30).

É nessa direção que entendemos a menção da formação também enquanto um desafio, colocado pela coordenadora da Educação Infantil. Ela diz: “*Os desafios são cotidianos mesmo. Mas, acho que um dos maiores desafios é a formação. Por isso, estamos focando na formação dos professores (...), porque na sala de aula quem faz é a professora, não sou eu*”. O espaço físico é fundamental, mas a responsabilidade maior ainda não recai sobre ele, concentra-se na transformação do espaço físico em *ambiente*, algo que compete à formação, ou seja, oferecer subsídios para esse processo.

O cenário parecia cada vez mais conflituoso, como um oceano de questões que borbulhavam constantemente. Todavia o desassossego só provocava ainda mais a sede pelo estudo. Quando miramos que em um só lugar, numa só escola, havia a expressão de muitas das dificuldades de adaptação à política de universalização da escolarização como um todo, uma escola que pensou ocupar a creche do Proinfância e que iria se ver transitando por dois espaços distintos em um só ano, além de contar com uma pré-escola que iria comportar em uma única sala duas turmas (Pré I e II) com matrícula inicial de 40 alunos, inevitavelmente nos sentimos estimuladas a tomar essa escola para pesquisa, para o estudo.

A gestora dessa escola pode ilustrar esse oceano desafiador e sintomático que queríamos ocupar:

Olhe... um sufoco né, um Deus nos acuda que eu digo as vezes que eu sou meio doida. (...) Tinha muito aluno, o problema é que a escola não tinha espaço, aí eu perdi muito aluno da Educação Infantil, teve que colocar em outras escolas porque eu só ofertei no turno da tarde (...). Nós não tínhamos espaço físico suficiente, nós só temos nove salas de aula, nove, e tínhamos 11 turmas, aí teve que juntar os dois prés e dois segundos anos, ficou duas professoras também no segundo ano numa sala só, entendeu? Então a gente foi forçada também a isso, porque assim, pra mim não seria interessante a escola estar aqui e eu estar com um anexo lá no centro, tu tais entendendo? Que aí eu não iria dar muito apoio a elas, elas estando fora, porque aqui na escola elas estão todos os dias, mas lá eu não iria poder estar todos os dias lá ou todos os dias aqui, ao mesmo tempo. Então a gente se ajeitou aqui e ficou assim (...) (Gestora da Escola tomada para estudo, 2017).

A escola se viu sem muitas opções. A saída encontrada foi encaminhar algumas crianças para outras escolas e se arranjar com as demais no espaço que tinham. O contexto, como dissemos, significava um verdadeiro oceano problematizador escolhido para ocupação e estudo. Uma escolha realizada caminhando por entre o cenário da Educação Infantil de

Joaquim Nabuco. Lugar potente para fluxos de pensamento. Lugar escolhido para uma travessia, mas travessia com intensidade.

Então, decidimos mergulhar tal cotidiano, mas sem perder de vista que

As crianças, nas escolas, estão sofrendo os jogos de poder que jogamos com elas, mas estão também jogando, estão fazendo seus próprios jogos, queiramos ou não vê-los ou ouvi-los. Na maioria das vezes, preferimos não ouvir, para não ver ruir o castelo de cartas de nossas instituições; mas falas estão ali, ressoando, ressoando... (GALLO, 2010, p. 120).

Portanto, seguimos atentos a escutar a infância sem o medo de “ver ruir o castelo de cartas de nossas instituições”, seguimos obtendo nas mãos o texto, na mira o cenário e um cotidiano repleto de questões em aberto. Pois, se por um lado nos discursos da equipe gestora e das professoras da pré-escola, havia unanimidade da infância enquanto prioridade, por outro o cenário parecia caminhar na contramão. Afinal, pode a infância ter lugar nesse contexto? É possível aprender, criar, brincar se expressar com tantos limites físicos? Cuidar e educar podem ser garantidos numa situação assim? Pode haver potência em meio às tensões? Olhemos a infância talvez assim conseguimos elementos para responder.

4 PENSANDO A INFÂNCIA PARA ALÉM DO QUE É DADO

É desafiador quando tentamos falar da infância. Parece-nos que por mais que procuremos nos distanciar das verdades criadas e impostas, acabamos caindo na armadilha de sugerir um padrão infantil. Como se houvesse uma homogeneidade *in natura* no fenômeno, uma unidade, contraditória com o que defendemos, quer dizer, com a característica da singularidade e criatividade que acreditamos possuir.

Singularidade não no sentido de isolado, ou seja, não quer dizer a infância numa perspectiva separada, como fenômeno puro, fora da rede social dos adultos. Referimo-nos à infância como singular, mas um singular que se faz na relação, sobretudo na relação com os adultos. Singular, porque não simplesmente repete, muito menos absorve, mas, que a partir da relação, cria, reinventa, ressignifica.

Por isso, advertimos ser necessário ir além dos dados. Skliar (2003) em seu livro “Pedagogia (improvável) da diferença – e se o outro não estivesse aí?” nos diz da dificuldade de pensar o outro para além do que é dado. Pois, “o que é dado apresenta-se-nos como o justo, o correto, o verdadeiro” (2003, p. 11), nos trazendo a sensação de segurança, de normalidade. Contudo, o autor também mostra ser difícil continuar pautado no que é dado quando se enxerga as fissuras do que parece ser de uma harmonia perfeita. Quando se constata a existência do outro, a notoriedade da multiplicidade do ser e a necessidade do encontro para pensar pensamentos de outra maneira.

É nesse sentido que preferimos falar de modos de olhar e pensar a infância, na contemporaneidade, do que caminhar no sentido de amarrar os fios, de fechar suas aberturas. Pois, como diz Deleuze (1992, p. 134), “o sujeito é sempre uma derivada. Ele nasce e se esvai na espessura do que se diz, do que se vê”. Logo, falar da infância subjaz a complexidade e não nos interessa simplificar esse enredamento do ser.

Não nos esqueçamos de que tratamos aqui de seres humanos, de subjetividades em relação com o mundo e que essa relação é polissêmica, permite a inovação, a emergência de novos sentidos. O *governo da infância* (RESENDE, 2015), apesar de existir, não retira dela a força de criar e de responder ao mundo de forma original, por uma outra via, outra ótica, que não é anormal, apenas “outra”, diferente, peculiar.

Por isso, tratamos de pensar a infância, nesta seção, indo além do que é dado, do que nos disseram sobre ela. Olhar através de suas aberturas, de suas infinitas possibilidades. Mas, para pensar assim, alguns teóricos, sobretudo do campo filosófico, serão acionados, pois aguçam nossos sentidos e ativam a sensibilidade investigativa, munindo-nos para a inserção

no cotidiano. Seus modos de pensar refinam nosso olhar, nosso agir e nosso falar em relação às crianças, sem vê-las do ponto de vista da impossibilidade, como assim procedeu a ciência moderna por muitos anos. Em suma, nos dando as bases, capazes de possibilitar o olhar mais aproximado da infância, na ambição de fazer pesquisa numa “língua ainda por ser escrita” (KOHAN; LOPES; MARTINS, 2016), tateante, mas em desenvolvimento.

4.1 Para além do tempo

Uma coisa é certa, o tempo nos transpassa. Vincula-se à vida. Seja o tempo do relógio, que conta, passa, aprisiona. Ou mesmo o tempo da existência que permite e apenas se vive. Tempo que é momento, mas que também é continuidade. Tempo que limita, mas também admite. Enfim, tempo que não dá para ficar de fora quando o assunto é vida, vida humana, singularidade.

A questão é: qual direção do tempo devemos caminhar quando se pensa em infância? Para nos ajudar a responder precisamos ir além do tempo. Não ignorá-lo, mas “ampliar os horizontes da temporalidade” (KOHAN, 2004, p. 54). Entender por outra lógica, olhando a duração e os encadeamentos temporais sem perder de vista as conexões com a vida, pois é no ato de viver, sobretudo por meio da *experiência*, que o tempo ganha sentido.

Kohan (2004), na tentativa de “ampliar os horizontes da temporalidade”, recorre ao grego clássico, lançando mão de terminologias ligadas ao tempo, quais sejam *Chrónos*, *Kairós* e *Aión*. Cada palavra remete-se ao tempo de maneiras distintas. No que se refere ao tempo quantificado temos: *Chrónos* (concernente ao tempo contínuo e sucessivo) e *Kairós* (ligado ao momento, à oportunidade). Para além de uma vertente cronológica temos o *Aión*, o tempo ligado à intensidade da vida humana, que por sua vez, é incomensurável.

Dentre as perspectivas temporais que remetem cada palavra, a que acolhe a dimensão da *experiência* é o tempo *Aión*. O tempo que não se mede, mas que se vive com intensidade. Como consta no fragmento 52 de Heráclito “*aión* é uma criança que brinca (literalmente criando), seu reino é o de criança” (HERÁCLITO, 2000), quer dizer, tal como uma criança o tempo *Aión* segue outro direcionamento, no lugar de seguir os números, brinca com eles (KOHAN, 2004, p. 55), é a lógica da intensidade, que baila com os grilhões da quantificação, que é movimento, que é *experiência* e aquela que necessitamos para pensar a infância.

A *experiência* ganha destaque, quando se trata de infância, porque a *infância é condição da experiência* e também da própria história. Conforme Agamben (2005), se não houver infância, o sujeito é natureza pura. É a infância quem possibilita a história, a

experiência, a saída da natureza para a cultura, isso por intermédio da linguagem, pois é na e pela linguagem que somos constituídos e não dá para desenvolver linguagem sem infância. Nesse sentido, infância é condição da existência humana, o que torna inviável pensá-la sem extrapolar os limites da quantificação temporal.

Assim, embora ambas lógicas não sejam excludentes, pois, é como mencionado, o tempo nos transpassa, seja limitando ou permitindo, privilegiamos um tempo voltado à intensidade, à intimidade, à *experiência*, quer dizer, ao tempo *Aión*. Por que enquanto a primeira perspectiva (*Chrónos*) volta-se às crianças, “a outra não tem idade, diz respeito à potência de cada idade” (KOHAN, 2004, p. 59) e é por essa direção temporal que preferimos caminhar.

Não significa ignorar a coexistência do *Chrónos*, mas de questioná-lo, pois é

Um tempo que fecha possibilidades, que exclui a diferença, que cataloga, marca reduz, essencializa. Um tempo que fragmenta e que se torna insuficiente para o (re)conhecimento do outro. Um tempo que (re)afirma o mesmo, a partir da anulação do outro (HILLESHEIM; GUARESCHI, 2007, p. 89).

É preciso abrir-se à descoberta e não fechar possibilidades. Pois, pesquisar envolve busca, busca pelo o que não se sabe, pelo o que foge das sistematizações. Por isso, caminhamos pelo tempo *Aión*, correspondente ao movimento que é a existência humana.

Contudo, para entendermos melhor esses modos temporais recorreremos a seguir à apropriação, efetivada por Kohan, do conceito de *devir* e história cunhados por Deleuze e Guattari. Kohan articula o tempo da história e o tempo do *devir* com a ideia de *Chrónos* e *Aión* expostas anteriormente. Uma articulação que aponta duas tipologias de conceber a infância, qual seja, majoritária e minoritária, que são fundamentais para compreendermos a ligação infância e tempo.

4.2 Infância majoritária (História, *Chrónos*) e infância minoritária (*Devir, Aión*)

Devir e história: duas direções, dois movimentos. A história concernente à continuidade, “a sucessão de efeitos de uma experiência ou acontecimento” (KOHAN, 2004, p. 60). O *devir*, como a descontinuidade, a revolução, criação. “De um lado, o contínuo: a história, *chrónos*, as contradições e as maiorias; do outro lado, o descontínuo: o *devir*, *aión*, as linhas de fuga e as minorias” (KOHAN, 2004, p. 60).

Vejamos como se articula a história com a perspectiva temporal *Chrónos* e o *devir* com a perspectiva *Aión*. Enquanto a história vem com a linearidade, com a sucessão, o *devir* vem com a irrupção, com o desvio, com a descontinuidade da própria história. Enquanto a primeira lógica situa-se no âmbito das maiorias, do comumente aceito, legitimado, abrangente, a segunda, compõe as minorias, não se remetendo, necessariamente, ao aspecto quantitativo, mas à potência, à força:

O que define então uma minoria não é o número, são as relações interiores ao número. Uma minoria pode ser numerosa ou mesmo infinita; do mesmo modo uma maioria. O que as distingue é que a relação interior ao número constitui no caso de uma maioria um conjunto, finito ou infinito, mas sempre numerável, enquanto que a minoria se define como conjunto não numerável, qualquer que seja o número de seus elementos. O que caracteriza o inumerável não é nem o conjunto nem os elementos; é antes a *conexão*, o "e", que se produz entre os elementos, entre os conjuntos, e que não pertence a qualquer dos dois, que lhes escapa e constitui uma linha de fuga. (DELEUZE, 1997b, p. 173).

Essa linha de pensamento desdobra-se no que Kohan (2004) chama de *infância majoritária* e *infância minoritária*. A primeira, referente à infância do tempo quantificado, da cronologia, dos estágios, da história, do saber/poder legitimado, ou seja, a infância modelo, inscrita no saber médico ou acadêmico, a infância comumente disseminada e aceita, em síntese, a infância da idealização. A segunda,

A infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: “a criança autista”, “o aluno nota dez”, “o menino violento”. É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do “seu” lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados (KOHAN, 2004, p. 63).

É a infância real. Não a infância que mais se assemelha a uma esponja, absorvendo as verdades que a impõem. Mas, a infância da singularidade. Do encontro. A infância do *devir*, do *devir-criança*.

4.3 A infância e o devir-criança

Devir-criança, conceito cunhado por Gilles Deleuze e Félix Guattari, reverbera a força da criação, da novidade pertencente ao sujeito criança:

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 64).

Consiste na própria força, que irrompe, revoluciona, resiste e que só pode vir à tona na relação, no encontro, no nosso caso, sendo mais específico, “o encontro entre o adulto e uma criança” (KOHAN, 2004, p. 64), assim como o encontro entre as próprias crianças.

Falamos desse encontro porque há um enigma resultante dele, capaz de levar a ciência a sair dos laboratórios, da superficialidade. Pois, o encontro entre crianças e entre um adulto e uma criança gera uma fronteira, um lugar onde o novo acontece. Por isso, não é viável olhar para infância enclausurado pelas discursividades que as cercam, afinal, a força que possui irradia a multiplicidade de uma existência. Schérer (2009, p. 193) nos adverte:

Pensar o devir-criança, pensar a infância a partir dele, em sua esfera, é rejeitar o acervo de ideias, os pesados grilhões e disfarces impostos à infância pela tradição pedagógica e psicológica, bem como pelo universo psicanalítico com seus estágios, suas transferências, suas castrações, sua subordinação da infância à uma significação única, à verticalidade de uma única ereção.

Dito de outro modo, é romper com a tendência de algumas áreas, como as supracitadas por Schérer (2009), de uniformizar um ser informe. Tirá-los das caixinhas permitindo sua manifestação, permitindo o *devir*, o movimento do ser. Abrir-se à possibilidade. Sair do lugar da repetição e permitir o espaço, a expressão do novo. Desvencilhar-se daquilo que limita, que poda o diverso, do tempo *Chrónos* e aderir a um tempo *Aión*, cuja regra e cujo limite não são outras, a não ser a própria *experiência*, intensidade e intimidade decorrentes das vivências.

4.4 A infância e alteridade (outridade)

Na busca de ir além do que nos é dado sobre a infância, configura-se a necessidade de tecer linhas de sentido pautadas na *alteridade*, ou *outridade*. De tal ponto de inflexão, é estabelecida a indeterminação do fenômeno que se pretende estudar, a infância. É como se por mais que nos aproximássemos e tentássemos compreender, a *alteridade* da infância impossibilitasse sua captura em termos totalizantes.

Quando falamos de *alteridade*, referimo-nos ao reconhecimento da *outridade*, do outro, ante a mim, mas outro e sendo outro não pode ser o mesmo. Está além, extrapola os

fundamentos e se queremos interpretá-lo, ao menos minimamente, pois sempre deixará algo escapar, é preciso, como nos incita Skliar (2003), ir além, muito além, do que nos é dado:

Voltar o olhar para si mesmo, repensar tudo o que nos foi pensado a partir da academia, a partir dos textos especializados, a partir dos discursos politicamente corretos, a partir das consciências acomodadas daqueles que se conhecem como parte da normalidade, do racional, do democrático, do verdadeiramente humano... (SKLIAR, 2003, p. 13).

É um olhar para si, mas mirando a necessidade de sair de si, abrindo as portas para a relação, a relação com o outro. Quando falamos de outro, logo nos vem a ideia de que este está fora de nós, difere de nós, distancia-se de nós, mas de acordo com Skliar (2003, p. 26) o outro pode também ser pensado “em termos de interioridade, quer dizer, que esses outros também podem ser eu, sermos nós”.

Assim, o outro está em toda parte e mesmo diante do desassossego que traz, faz-se imprescindível:

Porque sem o outro não seríamos nada (e não confundir esta frase com aquela outra que se pronuncia habitualmente nos enterros); porque a mesmidade não seria mais do que o egoísmo apenas travestido. Porque se o outro não estivesse aí, só ficaria a vacuidade e a opacidade de nós mesmos, a nossa pura miséria, a própria selvageria que nem ao menos é exótica. Porque o outro já não está aí, senão aqui e em todas as partes; inclusive onde nossa pétrea mesmidade não alcança ver (SKLIAR, 2003, p. 29).

Contudo, o outro tem se tornado alvo de aniquilação por carregar consigo a característica da novidade comprometendo as projeções sociais e os cálculos para o ser e o mundo. Na perspectiva da outridade é que costuramos nosso pensamento sobre a infância. Preferimos lançar nossos olhares à infância entendendo-a não numa relação causa-efeito, cuja potência é limitada a ser o que querem que ela seja, o que já está determinado de antemão, com possibilidades calculadas. Vemos a infância como o outro, e isso é ter plena ciência que pode ser mais do que imaginamos, inclusive não ser exatamente nada do que imaginamos. É o outro, mais do que se postulou como potência, pois, é sujeito, é humano, sendo assim, carrega a possibilidade do inesperado.

Skliar (2014, p. 149) define *alteridade* como “estranhamento, perturbação, alteração, acaso. E desconhecimento”, principalmente desconhecimento, que carrega a potência de possibilidades inumeráveis, onde tudo pode acontecer. É pensar o outro pela ótica do impossível, que extrapola até a potência, até as possibilidades pré-concebidas. Concerne um reconhecimento do infinito do ser humano.

Larrosa (2006, p. 184) nos diz “a infância é o outro”:

Aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como algo outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem nossa língua.

A captura da infância consiste uma impossibilidade. Ela foge às determinações de saberes e poderes que tentam fechar o seu ser, sua existência. Pois, “não é o objeto (ou o objetivo) do saber, mas algo que escapa a qualquer objetivação e o que se desvia de qualquer objetivo” (LARROSA, 2006, p. 185). É mais, muito mais do que a escritura científica pode descrever. Do que olhares, fotografias, gravadores, entre outros meios de captura, podem registrar.

De forma sintética, “a alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais e nada menos do que sua absoluta heterogeneidade no que diz respeito a nós e a nosso mundo, sua absoluta diferença” (LARROSA, 2006, p. 185). Assim, a infância é o estranho, a novidade corporificada, a possibilidade múltipla e a verdade que requer ser aceita, legitimada.

Talvez poderíamos sentir algum receio em falar de verdade. Isso por que a tradição moderna fez associarmos verdade à ideia de absolutismo, de totalização, de fechamento. Mas, a verdade da infância que queremos enfatizar é a verdade calcada na *alteridade*, com especificação e singularidade, utilizando a metáfora de Deleuze, como *rizoma* (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Uma verdade rizomática, com várias raízes, sem unicidade de ponto de origem, porque as múltiplas raízes sempre darão origem a outras múltiplas raízes e assim sucessivamente. Raízes que em dado momento se unem, se encontram, mas às vezes se distanciam e nem por isso deixam de ser raiz, de fazer parte, de ter seu espaço e sua legitimidade. Pois, quem dá esse valor de legítimo não é outra coisa, senão a *alteridade*. Afinal, “não existe instauração da verdade sem uma posição essencial de alteridade, a verdade jamais é o mesmo; só pode existir verdade na forma de outro mundo e de vida outra” (FOUCAULT, 2009, pp. 309-311).

Mas, parece que essa consideração não tem sido compreendida quando se trata da infância; “a infância é, por fim, um dos nomes cuja verdade alguns teimam em inscrever sob as portas do mesmo” (KOHAN, 2010, p. 8). Teimosia que provoca a interrupção da infância, pois “o tempo da criança é uma ameaça à celebridade e à urgência adultas” (SKLIAR, 2014, p. 168).

Parece ser difícil encarar a novidade do outro como uma verdade. A repulsa com a diferença é uma marca histórica. É como se compromettesse o cálculo para o ser. Um real temor quanto ao que pode irromper, descontinuar, paralisar ou mudar. Um grande exemplo, bem conhecido, é a repulsa de Herodes quanto ao nascimento de Jesus. Arendt (2007) conjectura, a partir dessa atitude de Herodes, o anseio pelo controle, pela projeção do mesmo, o totalitarismo.

Vejamos que já no começo da existência, o menino Jesus representava um perigo. Um verdadeiro terror. Pois, seu nascimento representava um acontecimento que colocaria em risco a continuidade do reinado de Herodes. Isso é pelo fato de que o nascimento carrega consigo a *alteridade* e é justamente a *alteridade* que condiciona o surgimento da verdade, pois, como falamos, não pode existir verdade sem a *alteridade*.

O nascimento é o começo. “Não é o começo de um processo mais ou menos antecipável, mas uma origem absoluta, um verdadeiro início” (LARROSA, 2006, p. 187). O nascimento também é descontinuidade, ruptura, fuga. *Nascimento* é, como coloca Arendt (2007), milagre, aquilo que acontece e não estava calculado. Assim, não deixa de ser também o *impossível*, de acordo com Zambrano (1993), porque extrapola os saberes e poderes instituídos, mas um impossível que chega a ser verdade, por que há *alteridade*, há o novo.

Diante do exposto falamos sim de verdade, ou melhor, verdades, verdades da infância. Mas,

Aqui, a verdade não é a representação fidedigna de uma realidade coisificada, mas é a instauração do real no acontecimento mesmo de sua aparição. Por outro lado, a aparição do real em sua verdade constitui um vigamento no qual o que é visível leva sempre consigo o invisível e no qual o brilho leva sempre consigo a obscuridade. Dito de outra maneira: o acontecer da verdade remete sempre a um mistério inabarcável. Por isso, a verdade não é nunca subordinação do que aparece a nossos conceitos, a nossas idéias ou a nossos saberes, mas é assombro diante do que permanece ao mesmo tempo descoberto e escondido. A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós como algo novo. E isso tendo em conta ademais que, embora a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido que faz com que jamais possamos esgotá-la (LARROSA, 2006, p. 195).

Com efeito, vemos que para falar de infâncias é preciso ir além, além do absolutizado, decretado para a infância. É colocar em suspenso a normalidade, porque “o problema não é o anormal, a anormalidade, o anormal, e sim a norma, a normalidade e o normal” (SKLIAR, 2003, p. 35). O outro precisa ser convidado, precisa que lhe seja dada à palavra a abertura

para sua expressão, porque “já foi medido demais como para que tornemos a calibrá-lo em um laboratório desapaixonado e sepulcral” (SKLIAR, 2003, p. 29). O outro precisa de um *gesto* capaz de nos colocar na espreita dos acontecimentos na intenção de pensar com ele a educação, de pensar com ele o educar-se.

5 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

5.1 O fazer pesquisa por meio da infância do pensamento: o gesto de perguntar

A pesquisa que aqui se configura pensa a infância na intenção de entretecer o pensar a Educação Infantil no Brasil. Como já dito na introdução, não se trata da educação que pensa a infância, mas a infância que pensa a educação e, mais que isso, trata-se, como diz Espinosa Proa (2004), da infância do pensamento, o constante *gesto* de perguntar.

Seguindo essa trilha, a educação que sempre se acha nas mãos dos adultos (ESPINOSA PROA, 2004) começa a ser passada também às mãos das crianças. Pelo ato da pesquisa, a infância, expulsa pela modernidade, ou melhor, pelo saber-poder que a condenou a estar no lugar do silêncio, começa a ser buscada, em todos os sentidos, inclusive pelo próprio pensamento. Trata-se de um convite, uma *hospedagem* àquele que por muito tempo esteve fora do pensar e fazer educacional, as nossas crianças.

A infância do pensamento representa o ato de manter viva a curiosidade epistêmica. É ter a ciência de que há mais a se conhecer e vivenciar. É manter os saberes em suspenso porque deixam mais dúvidas do que certezas. É um abraço às problematizações, pois não são sinônimos de impotência, mas consistem na via que só revigora o ato de pesquisar, até mesmo porque não se pesquisa o que já se sabe ou conhece, mas justamente o desconhecido, o que impele questões.

De maneira mais sintética, infância do pensamento é um ato de acolhida, o ato de *hospedar o estrangeiro*. *Hospedar* no sentido de parceria, de mutualidade, mantendo a consideração da diferença e mantendo também a distância. É incluir sem destituir a diferença, a marca, a singularidade, a *outridade* (SKLIAR, 2003). É *hospedar* com o fim de mobilizar o pensamento, pensamento que tem como referência o próprio *estrangeiro* (KOHAN, 2007), no nosso caso a infância.

5.2 Ocupar o cotidiano trafegando por entre as fugas existentes

Como já dito, nesta pesquisa, a partir de Foucault (2016), existe um *governo* que exerce influência no que dizemos, fazemos ou até mesmo pensamos. Mas, por outro lado, esse mesmo autor nos mostra que existe resistência, que existe fuga. Em outras palavras, nos mostra que existe uma força em outro sentido, em outra direção, circulando numa terra sem dono, mas ocupada por muita gente.

Embora não aprofunde a discussão sobre esse outro lado da força, Foucault (2016) ao reconhecer que o sujeito não é somente o que querem que ele seja, ocasionou um sobressalto suficiente para acentuar a curiosidade sobre aquilo que esse sujeito é mais. Sobre o que foge das determinações, das imposições, sobre o que ele cria.

Um dos autores considerado essencial para tal discussão é Michel de Certeau, quando o assunto é fuga, fuga possibilitada pela magia do cotidiano, que é incalculado, imprevisível. Ademais, quando nos faz crer que entre o dizer e o fazer reside a possibilidade de futuro, não de ameaças, mas de descobertas (CERTEAU, 2014).

Essa fuga, entre o dizer e o fazer, trafega o cotidiano. Lá é onde se encontra o que buscamos, a infância em meio ao cenário político cunhado pela EC nº 59/2009. Cotidiano que é muito mais que o dia a dia, que “nos prende intimamente, a partir do interior”. [...] Cotidiano que “é uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada” (CERTEAU, 1996, p. 31). Cotidiano que é *espaçotempo* de ocupação e de fuga.

O que Certeau nos instiga é muito mais que aproximar-se do cotidiano, é ocupá-lo. Precisamente, Certeau nos leva a direcionar o olhar não só para a resistência (conceito empreendido por Foucault), mas também para as *Artes de fazer*, que “não dirá outra coisa senão que ‘as astúcias de consumidores, compõem no limite, a rede de uma antidisciplina’” (2014, p. 16), quer dizer, de inversão e subversão.

É nesse entendimento que a perspectiva certauniana corrobora a presente pesquisa. Especificamente, porque nos faz tomar o cotidiano como o *espaçotempo* onde ocorre a manifestação da infância, lugar onde é produzida uma rede de significados. *Espaçotempo* de um verdadeiro jogo de forças, qual seja, o de ter a pressão e ao mesmo tempo a possibilidade. *Espaçotempo* de uso, consumo, estratégias e táticas, *espaçotempo* do homem ordinário e das práticas cotidianas (CERTEAU, 2014).

Por uso ou consumo o autor refere-se à produção efetivada a partir do que é dado ou imposto por uma ordem dominante. Ele diz:

A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de “consumo”: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (CERTEAU, 2014, p. 39).

Uso ou consumo, portanto, é o que o sujeito *ordinário*, “o herói comum”, intimado ao anonimato, faz, no sentido de utilização, de fabricação, com o que lhe é dado ou imposto.

Trazendo para realidade escolar, mais precisamente para nosso interesse de estudo, *uso* ou *consumo* é o que as crianças, sujeitos comuns, *ordinários*, fazem, ou vão fazer com o que lhes oferecem no *espaçotempo* pré-escolar.

Tais “*maneiras de fazer* constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (CERTEAU, 2014, p. 41). Essas práticas são denominadas cotidianas, mas não é por serem cotidianas que não possuem uma organização. O diferencial está, justamente, no sentido de que “essas práticas volta e meia exacerbam e desencaminham as nossas lógicas” (CERTEAU, 2014, p. 43). Vejamos que não é ausente de lógica, apenas se dispõe de modo singular o que exige entendimento por outra via, outro saber.

Por isso, é imprescindível abrir-se ao novo, desvencilhar-se das amarras teóricas a fim de entender as *mil maneiras de fazer* no cotidiano. Nilda Alves adverte:

Trabalhar com o cotidiano e se preocupar como aí se tecem em redes os conhecimentos, significa, ao contrário, escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, bem como entendê-las não como apoio e verdade mas como limites, pois permitem ir só até um ponto, que não foi atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade no cotidiano (ALVES, 2001, p. 22).

Trata-se de reconhecer que sempre há mais a saber e a dizer sobre o cotidiano. Reconhecer que o mesmo é complexo e deve ser entendido por base na consideração da sua complexidade. Reconhecer que é *espaçotempo* movediço, escorregadio e aí reside a curiosidade e até mesmo a potência.

No cotidiano estão as *táticas* dos praticantes, que conforme Certeau (2014, pp. 45-46) refere-se a

Um cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela se dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O “próprio” é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para “captar no voo” possibilidades de ganho. O que ela ganha não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões”.

Sinteticamente, *tática* é o meio utilizado pelos *fracos*, os que estão na posição de inferiorização na luta travada ante a *estratégia*. *Estratégia*, por sua vez, é o meio utilizado

pelos que estão no campo da dominação, com legitimidade, com lugar, com um próprio, aquele que não depende da ocasião, pois tem sempre espaço.

Trazendo para o nosso contexto, as crianças são os *fracos*, por não terem espaço legitimado, logo, operam por *táticas*, tentando captar o melhor momento, a melhor ocasião para *fabricar*. Podemos ilustrar essa afirmação com uma situação trazida na pesquisa de Bezerra (2016, p. 61) já mencionada na primeira seção:

Mesmo durante as atividades, em meio às aulas, as meninas conseguem subverter a ordem e, cochichando, transformam em diversão o que poderia ser tão somente uma obrigação típica da escola. O movimento, não autorizado na maior parte do tempo em que as crianças estão em aula, estava presente incontestavelmente. Os corpos não ficam sentados nas carteiras: se espreguiçam, vão ao banheiro, ao bebedouro, caminham até o cesto para apontar – inúmeras vezes – o mesmo lápis, se contorcem, espreguiçam e/ou rastejam até o colega ou até o birô da professora. Até mesmo as ações proibidas como consumir doces (balas, pirulitos e chicletes), podem passar despercebidas ou camufladas. “_Não tô chupando chiclete não tia, foi só uma bala de canela, mas já engoli” (Respondeu Lucy à professora fazendo em poucos minutos uma bola de chiclete para Filipe ver).

A fraqueza que nos referimos aqui remete aos meios que, no nosso caso, a criança dispõe para a mudança. Pois nos lembremos da força governamental que vimos em Foucault (2016). Conforme Carvalho (2015, p. 28), a capacidade de resistência da infância à tentativa governamental de condução “é muito pequena face a todo o conjunto de manobra de governamentalidade na qual a infância se sujeita”. As autoridades institucionais dispõem desse conjunto de manobra governamental, operando, conforme Certeau (2014), por *estratégia*, pois, diferentemente das crianças, contam com um lugar, um próprio.

Porém, como disse Oliveira (2001, p. 50), “a vida cotidiana nas escolas é espaço/tempo de práticas invisíveis ao olhar totalizante. Nela, os professores e alunos desenvolvem *táticas* e usos através de práticas que *remetem a uma forma específica de “operações” (maneiras de fazer)*”. Essas *táticas* redesenham relações e podem provocar, inclusive, a quebra da suposta “ordem”:

A infância resiste a deter-se em uma funcionalidade. As crianças transformam os lápis em aviões, os estojos em carros e em cavalos, as lancheiras em televisões com controles remotos imaginários, pedaços de pau, pedrinhas, pilotos sem tinta abandonados pelos professores, papéis que envolvem doces, restos (...). A infância resiste ao controle (...). A infância resiste, adapta-se somente até o ponto que ainda permite-lhe fazer uso do imposto sob as suas próprias habilidades (BEZERRA, 2016, pp. 61-62).

Desta forma, começamos a visualizar o jogo de forças que permeia o cotidiano, um jogo difícil para quem opera por *táticas*, pois a quebra da “ordem” não é fácil:

A escola trabalha sempre com a perspectiva da homogeneização, sintonizada que está com a sociedade na qual se insere. A diferença é o distúrbio que fere a harmonia positivista. Há que ser identificada, a fim de que o todo possa voltar à harmonia inicial, que todos precisam crer possível e desejável. Uma vez identificada, a diferença é rotulada, estigmatizada, segregada e tratada como doença. O diferente é dissonante no mundo harmonioso da sintonia. E o desafinado, se continuarmos na linguagem musical. Ou, se preferirmos, a linguagem médica, o diferente precisa ser ortopedizado, para se tornar igual a todos, que naturalmente seguem o modelo (GARCIA, 1995, p. 49).

Na estrutura da organização escolar parece não haver espaço para a diferença da infância. Desde a disposição espacial às atividades, ali desenvolvidas, parece-nos que resta à criança apenas a condição de ser aluno, como se sua condição de criança, de diferente, fosse “dissonante no mundo harmonioso da sintonia” e pudesse ser descartada. Falamos isso “na medida em que funciona segundo normas e normalizações, testes e exames que enquadram as ações da criança, produzindo um sujeito/objeto-aluno, transformando a criança em aluno (...)” (RESENDE, 2015, p. 134).

Contudo, *a infância resiste* (BEZERRA, 2016). Até mesmo porque assim como diz Danelon (2015, p. 238), “a liberdade de permanecer ou resistir ao governo sobre si pertence ontologicamente ao ser humano”. Ela resiste. Resiste ao governo. Resiste às estratégias. Resiste à tentativa de captura e quando resiste ela cria, quando resiste demonstra sua *estrangeiridade* (KOHAN, 2007) e ensina.

5.3 A hospedagem do estrangeiro

(...) quando entramos num lugar desconhecido, a emoção sentida é quase sempre de uma indefinível inquietude. Depois começa o lento trabalho de familiarização com o desconhecido, e pouco a pouco o mal-estar se interrompe. Uma nova familiaridade se segue ao susto provocado em nós pela irrupção de outro (DUFOURMANTELLE, 2003, p. 28).

Quem nunca se sentiu *estrangeiro*, ainda que na sua própria terra, com sua própria gente? Isto é, pensando *estrangeiridade* (KOHAN, 2007) para além da dimensão física, para além de estar em outro espaço, em outro lugar, no sentido literal da palavra.

Falamos de um sentir-se fora, independente do espaço e do tempo. Um incompatível, incoerente, um desencaixe, um estranho, um ser fora, mas que desejava entrar. Não porque tornou-se um mesmo, mas porque foi aceito e considerado na sua especificidade.

Basta pensarmos um pouco e vemos logo que é algo comum. Assim, acreditamos que fica mais fácil falarmos de *estrangeiridade*, sobretudo *estrangeiridade* voltada à infância, pois a infância é um *estrangeiro*. Um estranho no mundo à procura de hospitalidade. Mas a questão é: como efetivar essa *hospitalidade* (DERRIDA, 2000, 2003, 2005)? Como incluir o *estrangeiro* sem que perca aquilo que o marca, a diferença, a singularidade? Como tratá-lo sem a ambição de destituir sua *outridade* (SKLIAR, 2003)?

Kohan (2007, p. 119) nos diz:

[...] Os infantes são estrangeiros, falam outra língua, não falam a nossa língua; contudo, temos que acolhê-los. Eis a questão principal de toda educação: como acolher a esses infantes estrangeiros? Como receber a infância? Que perguntas fazer-lhes? Que língua falar-lhe? Que convite propor-lhe? Com que forças acolhê-la? Qual hospitalidade oferecer-lhe? Como não sucumbir perante a tentação de acabar com a infantilidade da infância, em nome da tolerância, da solidariedade, do diálogo, e de tantas outras palavras bem pronunciadas? Quando a infância assoma, as perguntas não são fáceis de serem respondidas.

Há que se considerar que ver a infância na perspectiva da *estrangeiridade* não significa partir do princípio de que é uma terra inabitável, fora do mundo. Muito pelo contrário, é habitável, pertence ao mundo, porém é outra terra, a lógica que a rege é multifacetada, é uma derivada dos encontros, das relações, das *experiências*. Logo, toda ação voltada à *hospitalidade* deve estar pautada na consideração dessa especificidade.

Falamos isso por que a tendência é acolher o *estrangeiro* na tentativa de torná-lo como o mesmo. Alguém semelhante. Contudo, o sentido de *hospitalidade*, fundamentado em Derrida (2000, 2003, 2005), ao qual nos apoiamos, é a acolhida que não ofusca a diferença, muito menos a menospreza.

Entendemos a *hospitalidade* como reciprocidade. Uma relação mútua, com idas e vindas, sem ser encarada como uma imposição, ou um dever:

(...) a hospitalidade não pode pagar uma dívida, nem ser exigida por um dever: grátis, ela não “deve” abrir-se ao hóspede nem “conforme o dever”, nem mesmo, para usar ainda a distinção Kantiana, “por dever”. Essa lei incondicional da hospitalidade, se pode pensar nisso, seria então uma lei sem imperativo, sem ordem e sem dever (DUFOURMANTELLE, 2003, p. 73).

A *hospitalidade* é uma relação, um encontro. Logo, exige a tentativa de compreender e fazer-se compreender. Mutualidade e não imposição, pois,

(...) o outro, o estrangeiro, aquele que não fala a minha língua e cuja língua também não falo, traz a questão da tradução. Somos todos desterrados em nossa própria terra, carregando nossas línguas que nos envolvem como uma pele. Babélicos somos todos. E como viver em Babel? (DERRIDA, 2005, p. 54).

Hospedar implica, portanto, a *tradução* (DERRIDA, 2005). Mas, será que “devemos exigir ao estrangeiro compreendermo-nos e falar nossa língua, em todos os sentidos desse termo, em todas suas extensões possíveis, antes e para poder acolhê-lo entre nós?” (DERRIDA, 2000, p. 21-22). Não é bem assim. O ato de *tradução* é como seguir pegadas, sabendo que esse percurso não tem fim. É a constante tentativa de aprender a língua do *estrangeiro* e então aproximar-se, *traduzir* e aprender, pois

Aprender é traduzir. Traduzir é inventar. Inventar é inventar-se. Inventar-se é escutar o que não se escuta, pensar o que não se pensa, viver o que não se vive. A infância fala uma língua que não se escuta. A infância pronuncia uma palavra que não se entende. 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 educarmos a nós mesmos, a oportunidade de deixar de situar sempre os outros na outra terra, no des-terro, no estrangeiro, e poder alguma vez sair, pelo menos um pouquinho, de nossa terra pátria, 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, 2009, p. 59).

Pensar a *tradução* como uma captação total do outro é correr o risco de, como disse Skliar (2014, p. 29), “reduzir o outro a algumas poucas palavras”, sendo que *traduzir* concomitantemente implica a intraduzibilidade. A incapacidade de desvelar o outro, pois, na medida em que a *tradução* acomoda o leitor camuflando as diferenças, as acentua cada vez mais. Afinal, é apenas uma *tradução* e toda *tradução* é também diferença (SKLIAR, 2014).

Por isso, é imprescindível a *hospitalidade*. Mas, não são as crianças que devem vir a nós, mas nós é que temos que ir às crianças. Sair “da nossa terra pátria, nosso cômodo lugar” (KOHAN, 2009, p. 59). Sair não simplesmente geograficamente, mas principalmente, como bem colocou Skliar (2014, p. 150), “sair de si”, dando tempo e lugar para a diferença.

O convite é para *abrir um livro*. Esse é o *gesto*. “Um gesto que abre um espaço algo mais túbio e mais profundo que a pronúncia; mais suave e mais longo que presença do silêncio; mais alto e mais indisciplinado que a pontuação” (SKLIAR, 2014, p. 64). Ao *abrir*

um livro temos que confessar que se abre um mundo, à espera de ser lido. É como uma *hospedagem*, uma acolhida, que inclui uma *tradução* para aprender, não decifrar. *Traduzir* para chegar pertinho e experimentar um modo de pensar outro, tal como uma degustação, aguçando os sentidos, dando espaço para a *experiência* falar e assim tecer os fios de um educar e educar-se.

5.4 Hospedando a Filosofia e Antropologia para pensar a infância e a educação

A dimensão educacional nos faz sorrir diante da sua singularidade. Pois, pesquisar em educação é tentar construir o conhecimento tal como um *rizoma*, ou seja, um sistema aberto, apto a ligar os pontos, independentemente do lugar que estes ocupam, sem unicidade de ponto de origem que encerra o olhar “outro”, a possibilidade “outra” (DELEUZE; GUATTARI, 1995). É engendrar um pensamento rizomático que rompe com o privilégio de determinado conhecimento em detrimento de outro. É imprimir um pensamento em rede, estabelecendo conexões.

De um modo geral, esse pensar em rede é um mergulho, um atravessamento no cotidiano escolar, uma exigência para quem vai se permitir afetar pelas vibrações do *espaçotempo* da pesquisa, pois como Alves (2001, pp. 14-16) diz:

Defendo, e não estou sozinha, que há um modo de fazer e de criar conhecimento no cotidiano, diferente daquele aprendido, na modernidade, especialmente, e não só, com a ciência. [...] Em relação ao método, tenho que começar por admitir que estou sempre cheia de dúvidas e sobre ele tenho muito que aprender [...] Admito, ainda, que como a vida, o cotidiano é um ‘objeto’ c que exige também métodos complexos para conhecê-lo.

Portanto, não há como habitar esse território específico sem recorrer a outros territórios, a outros sujeitos. Por isso, dizemos ser indispensável, no âmbito da educação, a *hospedagem* (DERRIDA, 2000, 2003, 2005). No nosso caso, a *hospedagem* da Filosofia e da Antropologia, ambas trazendo contribuições para tessitura da pesquisa; precisamente, a Filosofia contribuindo com a *perplexidade*, a crítica e a exigência de fundamentação (ESPINOSA PROA, 2004, p. 93), com destaque para a perplexidade, pois

Esta, me parece, é a característica que sempre, e em qualquer lugar, a justificará. Mais ainda: a perplexidade é interessante precisamente porque sequer carece de justificativa. Ela é um desacordo, uma interrupção, uma suspensão do curso das coisas, um pôr entre parênteses as ordens que o mundo constituído emite. E, como ainda por cima é involuntária, a

perplexidade indica somente uma coisa: que estamos, que, apesar de tudo, continuamos vivos (ESPINOSA PROA, 2004, p. 94).

Com a Filosofia somos colocados diante de questionamentos intermináveis, de indeterminações. Ela provoca a sensação de inconformidade, inquietação, desconfiança. A Filosofia nos provoca o pensamento, pensamento que ao unir-se com a infância só revitaliza esse movimento de inconstância, da falta de garantias, da falta de certezas.

Ademais, já vimos, na seção anterior, que a Filosofia também nos ajuda a olhar a infância ressaltando sua singularidade e heterogeneidade. É nesse sentido que a *hospedagem* da Antropologia é ratificada, pois além de ser uma área situada “entre a filosofia e a pesquisa empírica” (ESPINOSA PROA, 2004, p. 96), a Antropologia insiste na visibilidade do invisibilizado. Ela ressalta os traços originais do sujeito e da cultura, sem situá-los como aberração, mas como diferença.

Com a Antropologia somos levados ao encontro. Somos possibilitados de mergulhar no cotidiano e, a partir do método etnográfico, somos capazes de fazer uma escritura densa sobre a infância. Uma leitura de seus mundos. Porém, jamais nos fazendo ler o fenômeno como se a leitura fosse o próprio fenômeno, uma captação total dele. Pois, “os textos antropológicos são eles mesmos interpretações e, na verdade, de segunda e terceira mão. (Por definição, somente um “nativo” faz a interpretação em primeira mão: é a sua cultura). Trata-se, portanto, de ficções...” (GEERTZ, 2008, p. 11). Construções, saberes, que dentro do *rizoma* (DELEUZE; GUATTARI, 1995) não ganham a figuração de soberania.

Desse modo, *hospedamos* a Antropologia, precisamente a Etnografia, buscando acolher a potência do método no estudo da infância. Não a etnografia tal como é posta na Antropologia, mas a Etnografia adaptada ao contexto que está *hospedada*, ao contexto educacional. Assim, nos inspiramos na Etnografia acolhendo sem que esta perca sua marca. Vem, sobretudo, para provocar o encontro, pois a mesma prima a interação do pesquisador com o objeto, permitindo mais que uma aproximação, permitindo o envolver-se. Ademais, vem para reforçar a potência do escrever, do observar, do observar participando que nos tira da zona de conforto deixando-nos atentos a modos periféricos no campo da educação.

Partindo dessa inspiração, o pesquisador nada mais é que alguém interpelado pelos acontecimentos. Alguém para quem recai a exigência de abrir-se ao outro e de se esforçar para pensar o processo educativo pela ótica desse outro. Um esforço indispensável porque se entende a riqueza da *experiência* do sujeito, do aluno/sujeito, requerendo uma educação à sua altura.

5.5 Hospedando a pré-escola (lócus de perplexidade)

Uma pesquisa que parte de uma inspiração etnográfica “envolve um trabalho de campo” (ANDRÉ, 2012, p. 28). Aqui, nosso campo de estudo é a pré-escola. O prefixo (Pré) talvez ofusque sua peculiaridade, fazendo entender, simplesmente, enquanto uma preparação para o Ensino Fundamental, um *ensaio* para esse nível, esquecendo o objetivo da formação integral da criança e de sua articulação com a creche. Entretanto, a pré-escola tem sim, como nos diz Cury (1998), “dignidade própria”, especificidade, muito embora a começar pela própria expressão (Pré) nos traga dúvidas, nos coloque sob suspeita.

Para nós, a pré-escola é um *estrangeiro* no território educacional. *Estrangeiro* porque é diferente, porque fala outra língua, porque interroga a todo instante. *Estrangeiro* porque causa estranhamento, porque demonstra não querer se enquadrar, também porque perturba. Mas, perturba no bom sentido, no sentido de trazer à tona a *perplexidade*, as questões, a dúvida de uma realidade cotidiana.

Não tem como se ter garantias quando se trata da pré-escola, apenas perguntas, por isso chamamos de lócus de *perplexidade*, lugar da inconformidade, das suspeitas que nos movem para o esclarecimento, não no sentido de explicar a ordem das coisas, mas de rabiscar, esboçar, a partir da *experiência*, a realidade, como um *gesto* de despertar o pensamento.

A *hospedagem* da pré-escola nos indica que estamos no caminho certo, pois escolhemos caminhar por meio das interrogações. Em meio à *perplexidade* presente na realidade empírica, sabendo que tudo pode acontecer, inclusive nada. Talvez, as dúvidas não sejam totalmente esclarecidas, e esse não é nosso objetivo, ou que voltemos, ainda, com mais dúvidas e mais problemas. De qualquer modo, mesmo com a sensação de falta de controle, a *perplexidade* atrai nossa atenção e jamais poderá ser descartada, é justamente a alavanca para nosso interesse de pesquisar. É o que nos mantém acordados, à espreita de uma novidade.

Skliar (2003, p. 39), falando sobre a temporalidade do outro, também dá importância à característica da *perplexidade*, mas

Perplexidade não como assombro que, de imediato, permitirá a compreensão de tudo o que acontece em volta. Não como ingenuidade ou imaturidade ou desconhecimento. Perplexidade que irrompe para também nos desvanecer, para criar uma temporalidade outra. Perplexidade como acontecimento. Perplexidade que permite desnudar os projetos arrogantes tecidos por esse tempo denominado modernidade: o tempo da ordem, da coerência, do significado preciso, do aprisionamento de tudo o que é vago, a certeza de

toda palavra, o futuro certo e seguro de si mesmo, o passado nostálgico do que acreditamos ser e não fomos, ou não pudemos ser.

Enfim, *perplexidade* que possibilita, permite, pois, o caráter duvidoso desse terreno, apesar de no primeiro olhar indicar negatividade, é o que de fato impulsiona a pesquisa. Provoca a indagação, provoca o pensamento. Por isso, a escolha do município não poderia seguir outro princípio que não seja o princípio da interrogação, ou seja, um local marcado também pela *perplexidade* que causou e tem causado diante de sua realidade e contextos.

Falamos de Joaquim Nabuco - PE, já o mencionamos em outros momentos, município em que já desenvolvemos estudos e cujos resultados muito nos intrigou e instigou o pensamento. Município que se apresenta como território que nos interessa explorar, sem certezas, apenas com indicações, hipóteses, dúvidas. Na verdade, um lugar de ocupação para escrever diferente, como nos dizem Kohan, Lopes e Martins (2016), por uma *língua ainda por ser escrita*. Escrever como abertura, uma abertura de possibilidades outras. Escrever para gestar um novo, para dar-se ao nascimento que irrompe o mesmo. Para repensar a Educação Infantil, com as articulações e o envolvimento que demanda.

5.6 Joaquim Nabuco/Pernambuco/Mata Sul: indicadores de delimitação do campo

Aqui, gostaríamos de conceder atenção especial ao município escolhido para estudo. Localizado no interior do Estado de Pernambuco, especificamente na região da Mata Sul, Joaquim Nabuco apresenta uma configuração socioeconômica que o particulariza. Sua principal atividade econômica é o cultivo da cana de açúcar. Dessa atividade sobrevive grande parte da população residente, reféns da situação das usinas da região, que desde a década de 90 vem apresentando um quadro de crise (SILVA, 2010).

A situação econômica do município é conflituosa. Com as usinas em crise, o município sobrevive majoritariamente em função dos empregos da prefeitura, porém tais empregos são insuficientes para a geração de renda da população, o que implica na presença de um alto quantitativo de moradores carentes na localidade.

De acordo com os dados do IBGE (2010), o município é o quinto com o menor índice de desenvolvimento humano entre as cidades da região da Mata Sul pernambucana. Apesar de sua progressão - pois em 1991 apresentava um índice de 0,306, em 2000 passou para 0,408 e atualmente apresenta 0,554 - ainda situa-se em uma situação preocupante, tendo em vista que

tais números apontam um panorama da qualidade de vida e desenvolvimento humano, relativamente baixo comparado a outras localidades e ao índice desejado (índice 1).

Lembremo-nos que o índice de desenvolvimento humano de um município agrega, entre suas avaliações, a situação educacional, portanto, consiste um importante critério que ajuda-nos a delimitar nosso campo de estudo. Há total ligação com a realidade das crianças da pré-escola, afinal, suas condições de vida também são expressas nesses dados.

Além do IDH, outro indicativo de delimitação, que expõe o cenário desafiador do âmbito educacional, não apenas no que tange ao município, Joaquim Nabuco, mas à própria região da Mata Sul, é o não recebimento do selo do Fundo Das Nações Unidas Para Infância (edição 2013-2016)³⁸. Esse selo representa um reconhecimento internacional quanto à realidade educacional e política do município, voltada à infância e adolescência. Entre os 118 municípios que foram premiados, nenhum pertencia à Mata Sul.

Outro aspecto relevante a se considerar diz respeito à taxa de mortalidade infantil incidente na região. De acordo com os dados do IBGE (2010), o Nordeste é a região com a maior taxa, apresentando um percentual de 33,2%. Mesmo com a redução anual, o percentual tem sido preocupante, constituindo-se alto quando comparado a outras localidades.

No geral, podemos dizer que esse panorama não só ratifica a escolha do lugar para estudo como também traz alguns apontamentos, não somente quanto ao delineamento de um contexto conflituoso na educação, mas também quanto ao perfil do público que frequenta as escolas do município, em sua maioria, contando com um contexto problematizador, social e economicamente falando. Embora não crermos no determinismo, como reforçamos constantemente, não podemos negar que esse aspecto incide no contexto escolar dos sujeitos, e por que não dizer nos próprios sujeitos.

5.7 Foco de análise e instrumentos metodológicos

Tomamos como foco de análise as redes de significados que nos atravessam no cotidiano escolar, o cotidiano da pré-escola, na intenção de buscar compreender a infância nesse lócus de vivências. *Espaçotempo* de cenas, acontecimentos, fluxos, flashes, performances, vibrações, *táticas, estratégias* (CERTEAU, 2014), *experiências* (LARROSA,

³⁸ <<http://www.selounicef.org.br>> Acesso em: 27 jun. 2017.

2002) e pensamentos capazes de dar a ler outras leituras. Território de fabricação possibilitador de *tremores* (LARROSA, 2002).

No cotidiano, vemos as práticas como discursos e vice-versa (FOUCAULT, 1986). Assim, as expressões verbais combinam com as ações desenvolvidas para o desenvolvimento da análise. Entendemos que as palavras e histórias narradas diariamente são formas de expressão do sujeito que precisam ser consideradas, por isso lançamos mão da narrativa acreditando através dela possibilitar o melhor entendimento do que ocorre no cotidiano. Conforme Certeau (1994, p. 152), “A narrativização das práticas seria uma ‘maneira de fazer’ textual, com seus procedimentos e *táticas* próprios”. Mas, a narrativa que trazemos aqui é a que parte da *experiência*, ou seja, que parte do que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21). *Experiência* sentida na pele, apta a ser posta à leitura não num processo que se assemelha a uma fotografia, como uma descrição, mas um processo imbuído de significados e sentidos dos acontecimentos.

Parece-nos necessário observar que a narratividade, a história narrada, não significa um retorno à ‘descrição’ que marcou a historicidade na época clássica, pois, ao contrário dessa, não há na primeira a ‘obrigação’ de se aproximar da ‘realidade’, mas sim de criar um espaço de ficção, aparentemente se subtraindo a conjuntura ao dizer: ‘era uma vez...’. É preciso, pois, que incorporemos a ideia que ao dizer uma história, somos ‘narradores praticantes’ traçando/traçando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio do nosso modo próprio de contar (ALVES; GARCIA, 2002, p. 274).

Essa narrativa tem como centro a criança, parte da própria criança. Ela é o ator principal na investigação, é produtora de dados e um estudo que assim procede, ou seja, “o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 25), ou seja, possibilita pesquisar e pensar a Educação Infantil por outro modo, não mais a partir do adulto, mas a partir da própria criança.

James e Prout (1990, p. 6) dizem:

As crianças deverão ser percebidas como activamente envolvidas na construção de suas vidas sociais, das vidas daqueles que a rodeiam e das sociedades em que vivem. Elas não podem continuar a ser simplesmente consideradas os sujeitos passivos de determinações estruturadas.

É notório que, em termos de oficialização, este olhar para infância é asseverado. Os artigos 12 e 13 da Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, deixam clara a validade de sua participação nas questões que lhes dizem respeito:

Artigo 12º

Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhes respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.

Artigo 13º

A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança (BRASIL, 1990).

A grande inquietação é que embora oficializado ainda vemos a voz da infância, na produção dos dados, ausente nas pesquisas que a tematizam, em especial as da educação. Por isso, chamamos atenção para a partir do próprio modo de conduzir a investigação concedermos espaço de expressão à infância e não apenas isso, pois não trata-se simplesmente de dar voz à criança, muito menos capturar essa voz, mas de criar, através da própria pesquisa, aberturas para a *experiência* infantil. Pois, apenas oficializar, legitimar, institucionalizar a participação não basta, é importante, mas por si só não efetiva mudanças.

Assim, concedemos atenção ao dizer infantil, mas com a intenção de dar lugar à *experiência* da infância. Um processo de pensar a Educação Infantil além das alternativas que a modernidade ofereceu, pensar com o outro, a partir do outro, o que implica nos despir de tudo que pode impedir o ato de experimentar a arte do pensamento, de se aventurar, até mesmo tropeçar. Pois, como nos diz Freitas (2018, p. 337), “(...) a verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio espanto que o acontecimento de sua aparição provoca”.

Desta forma, é preciso reconhecer que esse desafio exige procedimentos adequados para o estudo. Como percorremos uma abordagem de natureza etnográfica e conforme Stecanela (2009, p. 71), “uma abordagem de natureza etnográfica agrega estratégias de observação e de descrição, evidenciadas na narração”, utilizamos o diário de campo e a observação na pesquisa. O diário de campo por abarcar a descrição uma necessidade do pesquisador:

A *descrição* em detalhes da realidade observada através do “diário de campo”, é elemento importante para quem deseja adentrar os caminhos do cotidiano. A necessidade de registrar quase tudo o que o olho do observador vê no cotidiano torna-se quase uma obsessão, uma ânsia estimulada pela pergunta, pelas inúmeras perguntas, dúvidas e incertezas que surgem a partir da própria descrição e leitura do descrito (STECANELA, 2009, p. 68).

Como anunciamos, além do diário de campo utilizamos também a observação do cotidiano. Pensando a observação de forma ampliada, pois como diz Melucci (2005), a pesquisa é ela mesma uma prática de observação. Aqui, o observar agrega a linguagem, o contexto, as ações e aciona muito mais que o simples olhar. Conforme Jorgensen (1989), o tato, o paladar, o olfato, enfim, vários sentidos nos possíveis do cotidiano.

Do ponto de vista cronológico (*Chrónos*), observamos o equivalente há três meses, especificamente entre agosto e novembro de 2017 no turno da tarde, na sala do Pré que comportava duas turmas (Pré I e II). As idades das crianças variavam entre quatro e seis anos de idade, mas vale ressaltar que entre as crianças havia uma menina de 12 anos com Síndrome de Down, cuja presença representou um elemento a mais para a tessitura de novas relações de sentido no campo de estudo, mediante a questão da diferença.

Ainda sobre os procedimentos, para auxiliar o processo de observação contamos com recursos audiovisuais (aparelho celular e gravador). Os instrumentos serviam para a memória de acontecimentos que estavam imbuídos de *experiência*. Junto a esse procedimento somou-se também a realização de rodas de conversações com grupos de 6 crianças (mais de 80% da turma participou) em horário normal das aulas, sob consentimento de responsáveis e com todo um respaldo ético ao dispor. Na verdade, momentos em que pudemos problematizar imagens, dizeres e narrativas infantis, contrariando a lógica moderna, a saber, de uma escola, de um currículo, de práticas direcionadas para educar a infância (sem, contudo, excluí-las) ativaram nosso pensar sobre a escola.

Foto 1 - Momento da história



As conversas aconteceram de modo lúdico. Organizamos o ambiente e a conversa a partir de elementos presentes numa história que construímos sob a inspiração do livro “Quando a escola é de vidro” de Ruth Rocha (2003). No nosso caso, a metáfora que conduz a história não era o vidro, mas o papel. O título da história era “A escola de papel” (ANEXO 5). Uma história construída tendo como base as observações, a realidade escolar das crianças participantes da pesquisa. Pois, o papel se fez presente no cotidiano escolar, mas uma presença não como comumente poderíamos imaginar, quer dizer, voltada à escolarização, mas uma presença atrelada ao poder criador das crianças de transformar as coisas mais simples em fontes de riso, de imaginação e da própria infância.

Foto 2: Conversando sobre o papel



Fonte: A Autora, 2017.

O papel nos remetia a muitas coisas, mas se sobressaia a possibilidade de criação. A possibilidade de escrita, de escrita para além do escrito. Porque com o papel tudo é instrumento para a mudança, até mesmo as linhas, as dobras, as margens, os limites, são recursos para invenção. O papel nos fazia pensar na construção de algo possível, ainda que ele estivesse marcado, sujo, preenchido, não importa, nas mãos de uma criança tornava-se arte, tornava-se composição.

Parafraseando Manoel de Barros (2001), o papel trazia a possibilidade da infância “encher os vazios com as suas peraltagens”. Então, nos encontros o papel acabou tornando-se

um aliado para pensarmos a escola. Contamos com esse recurso tanto para a conversa, como para produção de desenhos, criações, que nos permitiram olhar, dizer de forma não dogmática acerca de *experiências*, encontros e desencontros que envolvem a escola e a infância. Uma produção que expôs a ficção infantil. Como diz Skliar “Ficção do que se abre, do que está aberto” (2012, p. 74).

Foto 3: Realização dos desenhos sobre como queriam que fosse a escola



Fonte: A Autora, 2017.

Foto 4: Conversando, brincando, manuseando os papéis



Fonte: A Autora, 2017.

Aqui, ao invés de deixar os métodos guiarem os acontecimentos, preferimos pensar em acontecimentos que poderiam guiar os métodos, adaptá-los, ressignificá-los, construí-los. Afinal, nossa referência consistia na *experiência* e como nos diz Larrosa (2002) a *experiência* não é apenas tudo que nos acontece, mas também, e principalmente, o que nos passa e nos toca.

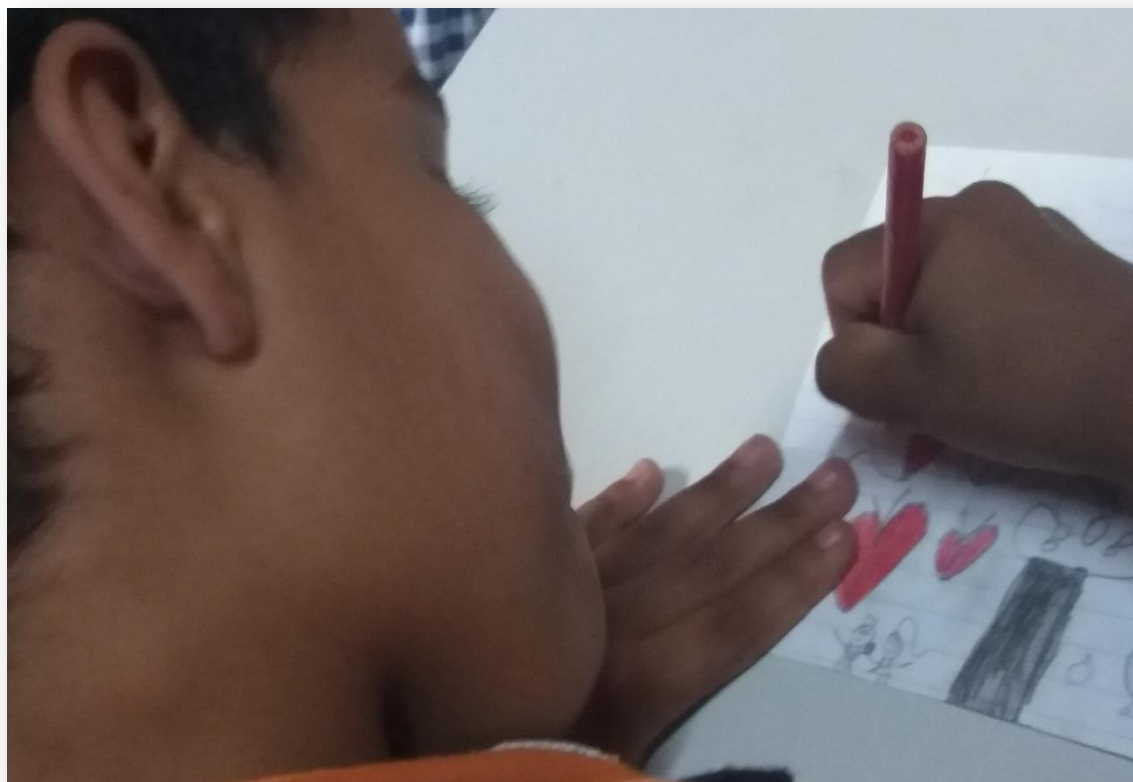
A intenção não era captar o cotidiano, ele é movediço demais para que tentemos capturá-lo. Nele o que acontece não é uma simples relação de causa-efeito, logo, não dá para fazer pesquisa querendo atestar saberes, muito menos invalidá-los, o que podemos fazer é abrir-nos à *experiência*, ao que realmente importa, porque o que realmente importa impacta e forma.

Por isso, preferimos ficar nas frestas do cotidiano, nas fugas, escoamentos, porque a busca não era pelo que já nos deram, o que já nos disseram da infância. A busca era pelas aberturas. Nas aberturas estavam a potência de, ao menos, degustar possibilidades outras de pensamento. Nas aberturas poderíamos descobrir novas relações dentro dos processos educativos, novos olhares, novos mundos outros possíveis. Poderíamos nos formar a partir do outro, a partir do campo, a partir da *experiência*.

6 COLORINDO A TELA DA EDUCAÇÃO COM MOVIMENTOS DE VIDA E DE OUTROS POSSÍVEIS DA PRÉ-ESCOLA

O pintor não pinta sobre uma tela virgem, nem o escritor escreve sobre uma página branca, mas a página ou a tela estão já de tal maneira cobertas de clichês preexistentes, preestabelecidos, que é preciso de início apagar, limpar, laminar, mesmo estraçalhar para fazer passar uma corrente de ar, saída do caos, que nos traga a visão (DELEUZE, 1992, p. 262).

Foto 5 – Criações



Fonte: A Autora, 2017.

Num momento inicial, talvez o cenário obscuro que os nossos sentidos perceberam no campo de estudo, fosse o responsável pela sensação de alto controle e fechamento que sentimos na instituição escolar. De fato, num primeiro olhar, nos parecia que as leis e os contratos institucionais cercavam esse *espaçotempo* ao ponto de retirar o ar da infância das crianças no interior da escola. Como se o político vestido de caos significasse uma limitação

para a novidade. Como se tudo já estivesse pronto à espera apenas de uma mera aplicação e descrição. Uma real fotografia de uma ilusão que se camufla com o grito da ordem, mas que ordem? A ordem da desordem? A desordem do progresso? Que progresso? O progresso que nasce tirando o ar, tirando o tempo, tirando a vida? É paradoxal o contexto.

Não podemos deixar despercebida essa sensação. Soou até como uma fatalidade. Recorrendo a Wadji Mouawad (2013a, 2013b), podemos comparar a um *incêndio* de onde comumente se esperam cinzas ou como o próprio autor alude em sua obra, uma *faca cravada na garganta* das crianças. Um cenário de dor, mas que como ele mesmo nos indica um cenário também de canto, de arte, de acontecimentos, feituas e aprendizagens capazes de extrair água do fogo e luz da própria escuridão. Extrair potência no caos. Afinal, “a ciência não pode impedir-se de experimentar uma profunda atração pelo caos que combate” (DELEUZE, 1992, p. 263).

Dessa forma, vemos a contradição como o que carrega a potência da inventividade. Quer dizer, a possibilidade de pensar por *oxímoros* que, de acordo com Kohan (2004, p. 56), não congela o pensamento, pelo contrário,

Alguém poderia pensar que um oxímoro congela o pensamento. Mas acontece o contrário. É justamente nas contradições que podemos pensar, se é que pensar tem a ver com criar e não apenas com reproduzir o já pensado. É quando nos situamos nesse espaço em que o já pensado parece impossível que nascem as condições para pensar outra coisa, algo diferente do já pensado. O pensar é algo que se faz sempre entre o possível e o impossível, entre o saber e o não saber, entre o lógico e o ilógico. Se estivéssemos situados na clareza do absolutamente lógico, da pura consistência, muito provavelmente não teríamos materiais para criar; se estivéssemos situados na absoluta certeza do que não responde a qualquer lógica talvez não poderíamos sequer pensar. É na tensão da contradição entre os dois extremos que algo nos força a pensar, nos faz perceber o sentido e o valor de pensar algo não pensado. E assim, pensamos como quem caminha sobre um fio composto pela consistência e a contradição.

Assim, se passamos pelo caos o fazemos na intenção de liberar o pensamento, metaforicamente dar passagem a essa água e essa luz que mencionamos. Dar ênfase muito mais a potência do encontro com o caótico, do que do caótico em si. Não é que estamos querendo esconder os problemas, afinal, é impossível escondê-los, eles saltam aos olhos, apavoram, intrigam, mas a questão é que reforçaremos e daremos destaque ao movimento de vida que acontece em meio aos problemas, movimentos para além das leis e dos contratos. Evidenciar outras conexões, linhas, possibilidades a partir da *experiência* da infância.

Precisamente, a *experiência* da infância no *espaçotempo* da pré-escola de Joaquim Nabuco-PE diante da política da obrigatoriedade da Educação Infantil aos quatro anos, quer dizer passando por uma trama que excita o caos, mas permitindo-se deslizar por entre movimentos que demonstram outras forças, outros mundos, outras cenas e acontecimentos que nascem nas entranhas do próprio estranhamento.

Falar do *devoir* (DELEUZE; GUATTARI, 1997a) muito mais do que do controle, do *governo da infância* (RESENDE, 2015). Até mesmo porque não há atração em caminhar nas vias da história, do dado, do instituído e sim em caminhar nas estradas da aventura, nas estradas do acontecimento que foge à história. Convidar a pensar, a aprender com outro, com a infância, convidar a acreditar no mundo. Porque “acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos” (DELEUZE, 1992, p. 218).

No geral, uma atitude de adesão às *minorias* (KOHAN, 2004). Pois, é possível existir potência nas *minorias* como o próprio nome sugere, quer dizer, não é o geral, o comum, mas o diferente e o diferente é potência. Interessa-nos porque é a gota da novidade no meio da crise. A novidade que nos empurra a “rasgar o firmamento e mergulhar no caos” (DELEUZE, 1992, p. 260). Igual um pintor, pois, “o pintor passa por uma catástrofe, ou por um incêndio, e deixa sobre a tela o traço dessa passagem, como do salto que o conduz do caos `composição” (DELEUZE, 1992, p. 261) e ele faz isso porque primeiro se instala no caos, se desvencilha das verdades impostas e aí dá lugar à criação.

Foto 6: Extrapolando os lugares para as criações



Fonte: A Autora, 2017.

6.1 O *espaçotempo* da pré-escola

“Eu gosto de estar na escola do tamanho da lua e do planeta”
(MARIA CLARA, Pré II, 2017³⁹).

O *espaçotempo* da pré-escola nos aparece como uma temática de entrada. Como já vimos, na seção que discute as repercussões da obrigatoriedade no contexto de estudo, no que se refere ao espaço, as crianças não veem partindo da lógica adulta, quer dizer, priorizando a metragem, as quantidades, a amplitude. Muito pelo contrário, as crianças observam o espaço tendo em vista a intensidade do que vivem nele. Para elas, o espaço se conecta à vida e vida se faz no tempo, tempo do *devir*, do acontecer, da liberdade.

É como afirma o poeta Manoel de Barros (2003):

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos das coisas. Há que ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade.

É a intimidade que conta. Espaço conectado ao tempo, à vida. Talvez seja por isso que Maria Clara nos disse que gostava de “estar numa escola do tamanho da lua e do planeta”, um tamanho que não dá para calcular, apenas imaginar a exuberância. Pois a escola não é só lugar de aprendizagem de conteúdos previstos, mas também é lugar de vida, de encontro, de presença e uma presença que é manifestação, uma presença que é acontecimento.

É nesse sentido que Silva e Nunes (2002) entendem o espaço e o tempo como noções para além de quantitativas. Para tais, são noções “qualitativas e simbólicas” e acrescentamos que é simbólico por que mais que os números estão os momentos, os *instantes*, as *durações* (numa perspectiva deleuziana), estão as presenças. É espaço, tempo e *experiência* em relação. A *experiência* como o que implica a vida, o *devir*, a transformação. Pois, na ótica das crianças, a educação implica a *experiência* e, segundo Larrosa (2016a, p. 12),

É verdade que pensar a educação a partir da experiência a converte em algo mais parecido com uma arte do que com uma técnica ou uma prática. E é

³⁹ As crianças participantes da pesquisa obtiveram nomes fictícios escolhidos pelas mesmas. Todas as crianças foram convidadas a participar, obtivemos mais de 80% de aceitação (34 crianças), todavia as crianças do pré II constituíram maior parte dos dados, pois sempre tomavam iniciativa de fala e de participação em todo o processo da pesquisa comparado às crianças do Pré I. Mas todos deixaram suas marcas e contribuíram no estudo.

verdade que, a partir daí, a partir da experiência, tanto a educação como as artes podem compartilhar algumas categorias comuns.

Nesse caso, a arte emerge no *espaçotempo* pré-escolar não resumida a uma disciplina ou conteúdo, a arte extrapola o lugar que lhe foi dado. Emerge como pertencente ao ser humano, à vida humana e não um aspecto alheio ao ser. Por isso, concordamos com Silva e Bufalo (2011, p. 16), quando ao se referirem ao espaço escolar situam a arte “(...) compreendida como parte do humano, do ser na linguagem, que transforma materialidades, dando múltiplos sentidos para objetos, coisas, sensações corporais (...)”.

Portanto, falar de pré-escola é falar de espaço, tempo e *experiência* em articulação. Sendo assim, é falar sobre a vida, de aspectos da vida, sobretudo de acontecimentos que nos interrompem e causam tremor. É falar do *ordinário*, do *sujeito ordinário* (CERTEAU, 2014), comum, imposto ao anonimato e porque não dizer que é falar de flashes, raridades que acontecem sempre, mas que por ignorância são invisibilizados. Enfim, é falar do potente, da potência que transborda o pensamento provocando transformação.

6.1.1 A pesquisa atravessada por afetos

“Quando eu conheci a senhora eu gostei da escola”
(KÉSIA, Pré II, 2017)

Foto 7: Afetos



Fonte: A Autora, 2017.

Ouvimos constantemente a expressão “eu te amo” das crianças. Mas, enquanto as crianças diziam amar sem receios ou prescrições, nós, adultos, tendencialmente impomos um repertório de ações e achamos que é preciso decifrar o outro e só quando temos a certeza de que este outro é um mesmo, um igual a nós, é que passamos a acreditar num possível envolvimento.

Com as crianças o amor não requer garantias, simplesmente acontece. Acontece até mesmo à primeira vista, dependente apenas de um *instante* com intensidade. Um momento de prazer, alegria, intimidade. Afinal, é como diz o poeta Manoel de Barros (2006): “(...) A importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. (...). A importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós”

Por isso, acreditamos na impossibilidade de fazer pesquisa com crianças sem considerar os *afetos*, os *afetos* que nos afetam provocando o pensamento. Segundo Spinoza (2008), o *afeto* que são as *afecções do corpo*, corpo afetado, atravessado por outros corpos e acontecimentos.

Falamos isso, porque já no momento de entrada no campo fomos afetadas e desde já começamos a construir o conhecimento articulado com a afetividade. Pois, para Spinoza (2008), conhecimento e afetividade não se dissociam. É *experiência* vivida e sentida na pele.

Se olharmos a aceitação por parte da equipe escolar vemos que até dependeu de uma série de documentos burocráticos e de palavras e ações confiáveis, mas quando olhamos por parte das crianças vemos que aconteceu em um só *instante*, em um só olhar, em um só *gesto*. O *gesto* do abraço. Um abraço coletivo das crianças, dado no primeiro dia da apresentação. Cedido, sem solicitações, sem ainda conhecer, nem mesmo entender o que acontecia. Apenas um abraço, que falou mais que mil palavras. Na verdade, um *gesto* que interrompia as supostas ordens que nos impedem de se envolver. *Gesto* que marcou um tempo outro, tempo que não perde tempo. Enfim, *gesto* que mesmo sem querer começou a ensinar.

Foto 8: O *gesto* do abraço

Fonte: A Autora, 2017⁴⁰.

Quando falamos de *gesto* estamos nos referindo, a partir de Agamben (2008), como o que vai além de um fazer ou agir. *Gesto* é um suportar, é “um meio sem fim”:

Essa ideia paradoxal de “meio sem fim” é a pedra de toque a provocar a ruína de um modo de pensamento teleológico que produz e organiza, em larga medida, as vidas contemporâneas. Sequestrando-se o conforto da linearidade pressuposta no jogo lógico entre meios e fins, o gesto, rompendo tal linearidade, colocaria em suspensão, também, a necessidade de evocar a contrapartida do sentido para compreendê-lo, abordá-lo, tomá-lo, interpretá-lo, decifrá-lo (RIBEIRO, 2016, p. 58).

O *gesto* acontece e não dá para explicar. É como uma obra de arte, todavia uma obra que acontece sem fim, na verdade uma *composição* movente, pois conforme Deleuze e Guattari (1992a, p. 242), “Jamais o *gesto* do pintor fica na moldura, ele sai da moldura e não

⁴⁰ As crianças abraçavam sempre. O abraço marcou nossa aceitação na escola, nosso diálogo com as crianças e nossa saída.

começa com ela. Assim, a cada *gesto* da infância encaramos como uma performance capaz de fazer surgir um aprendizado, não que tenha nascido com esse sentido, de modo calculado, prescritivo, muito pelo contrário. Um *gesto* que ocorre sem requerer explicação, mas com a potência de provocar o deslocamento do pensar.

Sendo assim, as crianças conduziram um acolhimento curioso, imediato e em *gesto*, mas vale ressaltar que a acolhida não se confundia com pertencimento. Os dias iniciais sucederam tomados por curiosidades diversas acerca da nossa presença na escola e na sala de aula. Ouvimos: “*tia tu veio estudar aqui? Como assim?*” (JOANE, Pré II, 2017) “*A senhora é nossa nova professora?*” (ELZA, Pré II, 2017), “*A senhora estuda aonde?*” (VITÓRIA, Pré II, 2017). As crianças demonstravam um anseio em saber mais sobre o sujeito que ocupava seu território e o que queria fazer naquele lugar. Lugar cuja lógica é que primeiro se acolhe, depois conhece.

Por mais que disséssemos os desígnios da nossa presença, as crianças pareciam não entender. Porém, mesmo sem entender elas acolhiam. A cena era de um envolvimento inevitável, como se estivéssemos imersos em uma rede, melhor dizendo, encarnados na rede (CARVALHO, 2008). Pois, entrar no campo de estudo significava o mesmo que ir a um encontro, encontro não só com um lugar-tempo, mas encontro com sujeitos outros. Encontro estimulador de mudanças, justamente porque o *espaçotempo* é tomado por uma presença, presença que desconcerta, questiona, perturba, causa dor e, portanto, transforma. Encontro que é presença participante, logo não podemos pensar numa ocupação neutra.

É nesse sentido que associamos também nesse contexto que a faca da infância que aparece na obra de Wadji Mouawad (2013), no cotidiano da pré-escola, pode ser também a faca que nos crava. A faca que se encontra nas mãos da infância pronta para cravar nossas entranhas fazendo escorrer na pele um outro modo de vida. A infância que nos crava com os *afetos* (SPINOZA, 2008), interrompendo uma falsa ordem que nos impede de enxergar a diferença, um ato brutal, mas que depois de ocorrido não nos deixa sermos mais o mesmo.

6.1.2 De olho na especificidade

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos

acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2016a, p. 25).

Foto 9: Brincadeiras



Fonte: A Autora, 2017.

Queremos chamar atenção para a questão da especificidade da infância. Precisamos ficar de olho na especificidade. Pois, assim como Kramer (2006, p. 15), “reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura”. Aprendemos que o riso compõe a infância, portanto, a Educação Infantil deve procurar estabelecer combinações com o prazer, isso do espaço até as aulas. Tudo deve obter o toque lúdico.

A infância requer alegria e a escola precisa colocá-la como um de seus objetivos primordiais, como assinala Snyders (2001, p. 12): “a escola já contém elementos válidos de alegria. Ela não é oposta à alegria, esse sentimento já é possível na escola atual, o que torna ainda mais lamentável que ela não esteja entre seus objetivos primordiais”. A alegria precisa

ser objetivo da escola e isso requer cuidados que vão desde a estrutura física da instituição, a organização do trabalho, e *aprenderesfazeres* tecidos; sinteticamente envolve questões conceituais e estruturais do âmbito escolar.

Por isso, gostaríamos de lançar um olhar atento a essa instituição denominada escola, tentando passear pela mesma, conceitualmente e estruturalmente. No caso desta pesquisa olhando atentamente tanto a escola temporária, que prestou atendimento às crianças da pré-escola inicialmente, como a escola reformada, considerando que embora ambas recebessem o nome de escola apresentavam contextos diferenciados que traziam como vestígios a dúvida acerca da especificidade voltada à infância.

Se olhamos a escola temporária, conseguimos identificar elementos de estranhamentos desde o aspecto físico. Este último ganha destaque tendo em vista sua ligação com a infância, pois, Lopes e Vasconcellos (2006, p. 112) dizem:

Existe, portanto, uma estreita ligação entre a vivência da infância e o local onde ela será vivida, pois cada grupo social não só elabora dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade infantil relativa ao lugar, mas também designa existência de locais no espaço físico que materializa essa condição.

Assim, o espaço precisa ser pensado tomando como referência a infância que será manifesta no mesmo. Isso é pensar a Educação Infantil. Até mesmo porque a “pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia” (FARIA, 2007, p. 70). Se a pedagogia direciona-se às crianças, logo, a infância deve ser levada em consideração.

Na escola em questão vimos que o espaço apresentava certa desarticulação com a infância. Na verdade, era um espaço acionado em meio à necessidade de atendimento às crianças visto a escola de origem estar, naquele momento, passando por reformas. A sua arquitetura não foi construída para o atendimento de crianças da pré-escola, porém naquela conjuntura estava servindo para comportar tais crianças ainda que temporariamente.

Devido às instalações também demandarem reformas, a organização da escola e a do trabalho acabavam sendo limitadas diante do contexto. A preocupação com a segurança se sobressaía, pois havia muitas crianças matriculadas em uma só sala (40 alunos matriculados inicialmente na pré-escola), logo mantê-las em sala de aula, o máximo de tempo possível, parecia sempre ser o mais seguro. Em contrapartida, tal situação comprometia a infância tendo em vista a necessidade de movimentação das crianças no interior da escola.

É preciso atentar que “a expansão da rede de educação infantil não pode/não deve ocorrer a qualquer custo (...)” (FARIA, 1998, p. 100). Entretanto, o que vemos é que em

função do cumprimento da lei a infância tende a ser sacrificada. Por exemplo, questionador era o fato de que um dos motivos para as crianças não terem ocupado a creche do Proinfância do município era justamente a questão de cuidado, de proteção em relação ao espaço, pois foi construída de modo inapropriado e poderia comprometer o bem estar das crianças. De fato, a creche não tinha e nem tem condições estruturais para o atendimento. Mas, por outro lado, ao olharmos a escola temporária, era inevitável não questionar, pois talvez essa escola estivesse em condições piores que a creche paralisada. Assim, estava se cumprindo a lei em prol da especificidade, mas esse mesmo cumprimento estava na contramão dessa mesma especificidade. Era paradoxal o contexto.

Falamos sobre isso porque incomodavam os acontecimentos advindos dessa situação que pareciam naturalizados. O banheiro, por exemplo, era um lugar de grandes conflitos diários para as crianças. A escola só tinha à disposição dois banheiros: um direcionado aos funcionários e outro aos alunos, sem distinção de faixa etária ou sexo. Na maioria das vezes, as crianças iam usá-lo sem acompanhamento, as professoras não podiam sair, pois se saíssem colocariam em risco as demais crianças que ficavam em sala de aula. A quantidade de alunos era exorbitante comparado ao nível de atenção e dependência que requeriam. Assim, tínhamos que assistir uma ruptura da dependência necessária das crianças, em relação aos adultos, de forma brusca:

CENA: Mariana fez xixi na calça após ter vindo do banheiro. Ela fez na sala. Eu me aproximo e pergunto: por que você fez na calça? ela não responde. Um pouco depois Kel me pede que a acompanhe até o banheiro e lá comecei a observar o dilema sofrido pelas crianças da pré-escola. Enquanto Kel está na fila, outros alunos de outras turmas passam na sua frente e ela fica calada, é nessa hora que começo a entender porque muitas crianças desistem e aí fazem nas calças como Mariana fez. Aproximei-me de Kel e disse: “entre no banheiro, pode ir”, mas ela olha pra mim e diz: “tia me ajuda”, me pede que desabotoe sua calça (estava bem apertada), depois que entra no banheiro diz: “tia fica aí” me pede pra ficar por perto e ainda me pede para pegar o papel que está em cima da descarga, distante de suas mãos (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Tal cena nos remonta à questão do cuidado. Do cuidado que deve permear a educação que é o “cuidado de si” que implica também o “cuidado com o outro”. Foucault (2006) é quem traz essa ideia a partir de Sócrates, um cuidar de si que envolve o cuidar do outro. É aí que também vemos a impossibilidade de se distanciar dos *afetos* (SPINOZA, 2008), pois é uma questão de afeto, que nos afeta e nos move.

Vimos que as crianças requeriam cuidado que significava também presença. De certo modo, nossa chegada ao campo parecia representar o que tanto queriam. Percebíamos que

tentavam suprir as faltas conosco. Sempre que iam ao banheiro queriam que fossemos juntos, queriam que sentássemos perto, que abraçássemos, que estivéssemos junto a elas, algo que tentamos fazer mesmo com as dificuldades provenientes da quantidade de alunos em sala. Foi aí que ficou nítido a questão da presença em sala de aula para além de uma questão física, pois a nossa ocupação estava totalmente carregada de intensidade.

Nesse encontro, cada vez mais víamos a importância de “(...) esquecer nossa obstinação por educar as crianças e alimentar nossa paixão de encontrar infâncias que nos eduquem” (KOHAN, 2003b, p. 5), em busca de infâncias não *cronológicas*, mas *minoritárias*, da ordem do *dever*, do acontecer, prontas a nos mostrar outras cores e tons para a educação.

Nessa busca conseguimos perceber que a relação da criança com o banheiro não trazia apenas o estranhamento em relação à sua estrutura física, mas nos inquietava também mediante ao fato de que a ida a esse espaço trazia à tona a questão da resistência na escola. Por exemplo, certa vez Branca de Neve nos atravessou ao dizer “*tia eu tenho um problema de fazer xixi. Conta pra tia, minha mãe disse pra eu contar*” (*Branca de Neve/ Pré II*). Branca de Neve se referia à sua extrema vontade de ir ao banheiro. Já era perceptível o constante desejo, o que não era de se esperar é que esse desejo abarcasse não o problema fisiológico em si como diz a própria criança, mas a possibilidade de fuga na ida a esse espaço, um meio de escape utilizado em sala de aula.

CENA: Conversando com a professora a pedido de Branca de Neve escuto a docente falar que é algo psicológico da criança, pois as vezes ela vai e não faz nada. A partir daí as idas de Branca de neve ao banheiro tornaram-se alvo de observações. Vimos que o pedido acontecia em dois momentos específicos: 1. Quando outro colega pedia 2. Quando queria sair da sala de aula. Certa vez ao acompanhá-la, observando de longe, percebi que ela ficou fora por um bom tempo e depois ao entrar saiu muito rápido. Na sequência, ela quis sentar num banco que ficava próximo a entrada da escola, eu disse para voltarmos para sala, mas ela apresentou resistência, queria ficar ali (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

A ida ao banheiro como fuga às restrições espaciais impostas já expunha uma *tática* em ação. *Tática* de resistência, de fuga. Assim, as crianças ao irem ao banheiro estavam, entre outras razões, escapando à conformação, agindo como quem faz uma “caça não autorizada” que se insinua no tempo oportuno. Uma *tática* cuja “síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ‘ocasião’” (CERTEAU, 2014, p. 46). Dessa forma, partindo do que se tem, do que lhes era possível, as crianças agiam, interagindo no cotidiano, *fabricando*, produzindo.

Vale destacar que a atitude de fuga não era somente de Branca de Neve, outras crianças também recorriam ao banheiro como um escape para a limitação do espaço da sala de aula. A sala não era lúdica, por si só, não oferecia uma ponte para a infância. Curioso é que apesar disso as crianças construía essas pontes a partir do que tinham à disposição. Como diz Kramer (2006, p. 16), “elas reconstroem das ruínas; refazem dos pedaços”. Então, se para sair tinham que dizer que iam ao banheiro, assim o faziam, até mesmo ficar próximo à porta ou à janela, olhando para outras imagens ou objetos indicadores de saídas capazes de quebrar a sensação de aprisionamento sentida naquele lugar.

CENA: A janela é alvo de observações das crianças. O céu chama atenção de Isabeli. Ela diz: “Tia eu vi Deus, ele tava aqui, mas já foi embora”. Eu fico olhando junto com ela o céu e aí ela diz: “Tia já é de noite tia”, eu disse: não, ainda não. Então ela diz: É sim, olha ali a lua” (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Nas fugas, as crianças demonstravam estarem mais próximas “do artista, do colecionador, do mágico, do que de pedagogos bem intencionados” (KRAMER, 2006, p. 16). Vejamos que Isabeli chama a nossa atenção para o tempo. A lua⁴¹ era o indicador do tempo e não o relógio como é comumente para nós. Vimos que para Maria Clara a lua era o indicador de tamanho, mas para Isabeli era o indicador do tempo. A lua lhe mostrava que era tarde, que tinha que ir embora, mas o tempo do relógio lhe atravessava dizendo que não. Isabeli não entendia, mas demonstrava inquietação quanto ao tempo da escola.

Daí decorre nossa preocupação não com o tempo em si, mas com o seu uso. Como esse tempo é vivido e organizado na escola ao ponto de trazer inquietações nas crianças? Se olharmos a rotina organizava-se da seguinte maneira:

Quadro 5: Rotina

ROTINA
• Oração • Cantigas • Contação de história • Atividade (ligada ao tema da semana e nível das crianças)

⁴¹ No fim da tarde, algumas vezes, a lua aparecia no céu.

-
- Recreio (em sala de aula)
 - Desenho e pintura livre
-

Fonte: A Autora, diário de campo, 2017.

É oportuno referir que a rotina em tela (descrita de um modo geral e a partir das observações e dizeres das crianças) contava também com o manuseio de formas geométricas de madeira, com acesso a livros de histórias lúdicas, além de brincadeira com a professora (em sala de aula), brincadeiras como morto-vivo e cantigas de roda entre outras. De certo modo, tal rotina obtinha elementos relevantes para a educação das crianças; a questão é que em exercício acabava colocando sob suspeita o elo com a especificidade.

Percebemos que o tempo de organização e a rotina da escola caminhavam na perspectiva de firmar ações, atividades que pretendiam inserir as crianças em um modelo de tempo e de cultura fixada e determinada. Por exemplo, a questão da oração inicial, da vivência do recreio refém ao olhar do professor, limitada ao espaço da sala de aula com toda a dificuldade de movimentação e de trabalho pedagógico mediante a quantidade de alunos em sala. Entretanto, mesmo nessa rotina obtendo marcas *territorializantes*, percebemos que a mesma permitia a passagem, pois como diz Carvalho (2012, p. 40), “o território é, ele próprio, lugar de passagem”. Assim, no cotidiano em meio a essa rotina as crianças atuavam, tal como um colecionador, dando sentido às coisas e produzindo história:

Como um colecionador, a criança caça, procura. As crianças, em sua tentativa de descobrir e conhecer o mundo, atuam sobre os objetos e os libertam de sua obrigação de ser úteis. Na ação infantil, vai se expressando, assim, uma experiência cultural na qual elas atribuem significados diversos às coisas, fatos e artefatos. Como um colecionador, a criança busca, perde e encontra, separa os objetos de seus contextos, vai juntando figurinhas, chapinhas, ponteiras, pedaços de lápis, borrachas antigas, pedaços de brinquedos, lembranças, presentes, fotografias (KRAMER, 2006, p. 16).

A criança coleciona em meio à rotina e também “subverte a ordem e estabelece uma relação crítica com a tradição” (KRAMER, 2006, p. 16). Em situações em que a especificidade não está sendo assegurada, as crianças resistem e questionam as imposições de diversas formas possíveis, como já dissemos, fazem *caça não autorizada* (CERTEAU, 2014). Veremos isso mais adiante, por ora, passaremos para o âmbito da escola reformada, uma passagem esperada pelas crianças, pois elas mesmas reconheciam as dificuldades físicas existentes.

6.1.2.1 Mudança de escola: novo momento, rupturas ou repetição?

(...) Não faça do hábito um estilo de vida.
Ame a novidade (Clarice Lispector)

Foi uma alegria no dia da mudança. As crianças estavam pulsantes, demonstrando animação pela ideia de ocupar outro lugar. Quando os ônibus chegaram, os gritos, as palmas tomaram o ambiente e em meio a esses gritos escutávamos: - *Lá é muito bonito*; - *Olha ali, olha*; - *Essa está pintada eba!* Um novo território, um novo lugar, a questão era: será que a mudança de escola representaria um novo momento? Mudar de lugar significaria mudar o trabalho, dar fluidez aos acontecimentos ou não?

Os dias se seguiam e na escola reformada a rotina continuava sendo a mesma, exceto o fato de que na chegada todos os alunos formavam filas no pátio para oração coletiva e anúncio de informações, mas o trabalho, a rotina era a mesma. Fisicamente a escola estava em melhores condições, mas fora a estrutura, o uso do tempo, por parte da escola, continuou o mesmo.

As práticas por parte da escola se repetiam no novo território. Cabia agora às crianças, no novo contexto, continuarem resistindo aos duros alicerces, resistindo e criando na intenção de dar vida à escola. Melhor dizendo, na intenção de colorir a escola com suas vidas. Pois, a beleza da referida instituição não estava resumida às tintas artificiais postas em suas paredes físicas, mas concentrava-se no brilho dos tons, dos diversos tons de vida que a mesma poderia deixar fluir.

Junto às crianças, precisaríamos permitir esses movimentos. Como diz Carvalho (2012, p. 42), “(...) não desmanchar um território, mas no território, diluir a fixidez, torná-lo mais dimensional que direcional, incentivar fluxos e forças em direção a modos expressivos de estar infância, currículo, professor e escola”. Dar passagem à poética da infância que se faz na escola, no território da conformação, do controle e constituição de “corpos dóceis” (FOUCAULT, 1987).

Assim, mediante a repetição de rotina que se deu em meio à mudança de escola se fazia necessário pensarmos juntos às crianças as cenas, as *táticas* (CERTEAU, 2014) e acontecimentos engendrados no cotidiano, extrapolando os limites do campo estratégico da instituição escolar. Urgia a necessidade de caminhar por outros espaços, temporalidades, outras lógicas, pois nos parece que o tempo da escola demonstrava-se marcado demais para a intensidade da *experiência* (LARROSA, 2002). A escola, utilizando os termos de Deleuze

expostos por Schöpke (2004), apresentava-se mais como um *aparelho* e a infância, a partir de suas operações, como uma *máquina de guerra nômade*.

6.2 A escola como aparelho e a infância como máquina de guerra nômade

“[...] Enquanto os segmentos molares concentram, centralizam e totalizam, os fluxos moleculares vazam, escapam à captura, se conectam na diversidade, fogem da centralização e da totalização [...]”.
(KOHAN, 2007, p. 93)

Com planejamento e atividades em mãos, as docentes do Pré I e II seguiam para a sala de aula prontas para um verdadeiro desafio. Referimo-nos ao desafio de concretização dos planos, pois devido à quantidade de crianças tudo era motivo para dispersão em sala de aula. Assim, em função do controle, da ordem, do silêncio, da atenção, por que não dizer também das leis, dos contratos e dos números, a segurança passou a ser reforçada. Todo o olhar era pouco diante da pulsação dos corpos infantis que se demonstravam incontroláveis. A escola parecia mais um *aparelho* e a infância uma *máquina de guerra nômade* capaz de mudar duros esquemas de produção.

Schöpke (2004), a partir de Deleuze, coloca o Estado como sendo o que se designa *aparelho*, todavia na medida em que a escola é uma instituição estatal, também a consideramos *aparelho*. Aliás, não só por isso, mas porque se mostra um mundo *sedentário*, com demarcações predefinidas, lugares fixos e com atuação sob medida. A escola aparenta caminhar pela lógica calculista, dos números, da cronologia, mas nada como a infância em ação para reverter os cálculos.

Porém, enquanto a escola, por muitas vezes, sugere um campo estático, sedentário, a infância vai no sentido contrário, sugere a movimentação, a mutabilidade, utilizando os termos de Deleuze (expressos e usados por Schöpke, 2004), sugere o *nomadismo*. É certo que Deleuze utiliza os termos *sedentário* e *nômade* para falar do pensamento, mas quem disse que a escola e as crianças não pensam? A diferença está em como pensam, pois

O sedentário cria os seus conceitos, mas o faz sob a égide de uma imagem dogmática do pensamento; o nômade é aquele cujo pensamento não tem imagem. Ele é o sujeito da má vontade (...). Ele é o homem sem pressupostos, que diz que não sabe o que “todo mundo sabe”. Ele enfrenta o caos tanto quanto o pensador sedentário (...) só que o faz sem armaduras, sem idéias predeterminadas, sem postulados implícitos. (SCHÖPKE, 2004, p. 139).

Nesse sentido, dentro da sala de aula, a criança, aquele a quem chamamos, utilizando os termos de Deleuze, de *sujeito nômade*, ou *sujeito ordinário* nos termos de Certeau, impunha sua força criadora a todo custo, mesmo sem concessões por parte da escola e das professoras. Os acontecimentos por ela geridos vinham no sentido de posicionar no interior da instituição a sua infância, sua diferença. De um lado, a escola com tendência de adesão às *maiorias*, com munição gravitacional, impositiva, pela via dos números, do tempo contado, medido, em função apenas do reconhecer. Do outro, utilizando mais uma vez os termos de Deleuze (SCHÖPKE, 2004), a *máquina de guerra nômade*, as crianças nos contornos da soberania escolar, fazendo vazar a criação, a interrupção, a intensidade, o novo.

O fato da infância não se deixar capturar consiste um grande desafio dentro da escola. Pois, os corpos das crianças resistem veementemente ao controle. Pode-se dizer que não há representação maior da impossibilidade de total controle do ser humano do que o ser criança. A quietude parece não caber no mundo infantil, é como se o movimento fosse não só um prazer, mas também uma necessidade, mas necessidade nem sempre bem vista pela escola, pois, barulho, voz alta, movimentação, isto é, por parte de um pensamento sedentário, não consiste sinônimo de aprendizagem. Nessa ótica, o controle é requerido a todo custo e isso não seria apenas uma questão de ordem, mas sobretudo, no caso específico, uma questão de segurança.

A segurança emerge no campo de estudo como recurso necessário por parte da escola diante do quantitativo de crianças postas em sala de aula. Eram muito presentes conflitos entre as crianças o que dificultava a realização de determinadas atividades, sobretudo as atividades lúdicas com as mesmas. As docentes se viam sempre em situações polarizadas, como: dar aula ou evitar acidentes? Brincar ou evitar barulho? Abrir as janelas para aliviar o calor que incomodava ou fechá-las para não dispersar mais? Proporcionar momentos fora da sala de aula ou manter as crianças restritas a esse espaço para evitar perigos? Uma verdadeira tensão que se expressava nos rostos das docentes, pois percebíamos que nem por parte das mesmas a lógica de controle estava totalmente incorporada.

Com isso, vemos que o *consumo* (CERTEAU, 2014) no interior da escola acontece de modo singular. Kretli (2009, p. 4) tratando sobre burlas e artimanhas de professores e alunos diz: “o ‘consumo’ dos professores e alunos dos produtos culturais disponíveis nas escolas nunca é reduzido à reprodução, pois ele é sempre permeado de mediações, negações, negociações de sentidos”. Por exemplo, a ação das docentes na semana de provas, no referido campo de estudo, aconteceu nessa lógica da negociação. As mesmas em meio a dois comandos distintos (a gestora disse ser preciso aplicar provas e a coordenadora disse que não)

agiram de modo singular na medida em que atenderam à gestão (aplicando a prova), mas conduziram a aplicação sem o peso que a instituição lhe colocava, ou seja, aplicaram a prova como uma atividade de avaliação, mas fizeram do exercício um momento para além de teste de aprendizagem, fizeram um momento de produção de *aprenderesfazeres* em conjunto.

É nesse sentido que consideramos o fato de que as docentes, naquele contexto, poderiam até estar em função do *aparelho*, priorizando suas normas, seus postulados, enfim, suas prescrições, mas isso não significava dizer que haviam sido capturadas pelo *aparelho*. Pois, o roteiro podia até chegar em suas mãos petrificado, mas no momento em que passava por elas a estrutura já começava a ser estremecida, os tremores a deixavam rachada e nas rachaduras morava a oportunidade de desvio.

As chances de sair do campo estático devem ser bem aproveitadas, pois elas possibilitam a criação de *rizomas*, nova linhas, novas cores. Deleuze e Guattari (1995, p. 15) dizem:

[...] faça rizoma e não raiz, nunca plante! Não semeie, pique! Não seja nem uno nem múltiplo, seja multiplicidades! Faça a linha e nunca o ponto! A velocidade transforma o ponto em linha! Seja rápido, mesmo parado! Linha de chance, jogo de cintura, linha de fuga. Nunca suscite um General em você! Nunca idéias justas, justo uma idéia [...]. Tenha idéias curtas. Faça mapas, nunca fotos nem desenhos. Seja a Pantera Cor-de-Rosa e que vossos amores sejam como a vespa e a orquídea [...].

A fissura era o lugar da infância. Não um lugar próprio, definido, instituído, mas um lugar criado pelas crianças. As docentes por vezes pareciam entender esse outro movimento em sala de aula, principalmente quando expressavam no cotidiano o reconhecimento de que as crianças precisavam de outras condições de aprendizagem, ademais quando relacionavam que talvez a dificuldade de atenção em sala poderia estar relacionada às condições impostas. Havia, entre elas, o reconhecimento da necessidade de ir com calma em relação ao ensino: “*tem que ser lento sem exigências*” (professora do Pré II). Por outro lado, esse mesmo discurso esbarrava no anseio de preparar para o Ensino Fundamental, anseio nítido na docente do Pré II que demonstrava certa preocupação em atingir bons resultados no âmbito da leitura, a fim de minimizar possíveis dificuldades de alfabetização no primeiro ano. Assim, ainda que reconhecesse no discurso certos aspectos fundamentais para a infância, tomava as crianças numa perspectiva futurista, uma situação paradoxal.

Calvert pode nos exemplificar isto quando diz: “As crianças são importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças, mas são criticadas nas suas infantilidades...” (CALVERT apud POLLARD, 1985, p. 39). Assim, víamos que os tempos

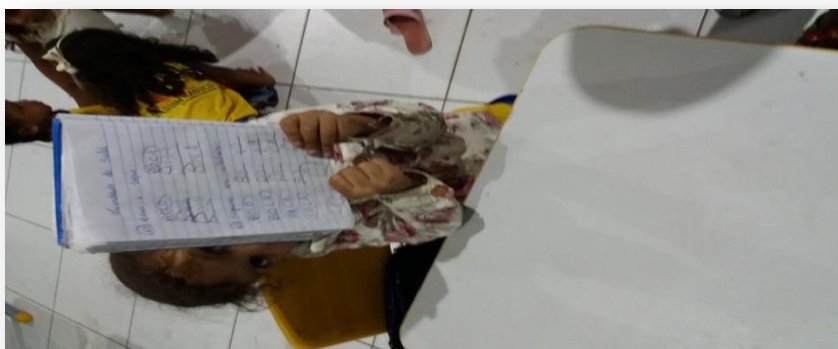
entravam em cena, no presente a infância e no futuro as projeções sedentárias da escola com seus cálculos impróprios. Só que vale um destaque: o futuro é imprevisível demais para os planos, já o presente é forte demais para evitar as mudanças. Em meio às projeções as crianças brincavam com os números, marcavam o *espaçotempo* com sua presença, mostrando que

As crianças não têm futuro. São o futuro. As crianças não têm nada para dar ou doar, são o dom que elas dão. As crianças vêm ao presente. Fazem-se nascentes. São nascentes. Educam. Deixam emergir, manifestam, se expressam. Estão na infância, ao manifestar-se, ainda antes da palavra, quando manifestar-se não a representação de nada, mas um entregar-se abertamente. (FERRARO, 2010, p. 2018).

De parte da docência havia movimentos diferentes, às vezes contraditórios entre o discurso e a prática gerida na sala de aula. Ora agiam articuladas ao pensamento *sedentário*, do *aparelho*, ora permitiam a passagem e a feitura de outras linhas para além do estabelecido. Por exemplo, se por um lado, seguindo um pensar *sedentário*, ligado ao *aparelho*, lançavam mão de atividades de alfabetização mecanizadas tais como: a repetição do nome, a separação de sílabas sem a perspectiva do letramento, ditado, entre outras, numa lógica conteudista apresentando excessiva escolarização, de outro lado, lançavam mão de brincadeiras para possibilitar a aprendizagem requerida, além de conduzir as atividades respeitando os ritmos das crianças. Assim, o que poderia ser alvo simplesmente de críticas acabava estimulando a curiosidade, as crianças aprendiam demonstrando prazer na realização.

Se dentro de um pensar *sedentário* as professoras acabavam restringindo o trabalho no desenvolvimento da escrita, quer dizer, concentravam as ações nesse campo, por outro lado negociavam com as crianças constantemente lançando mão do lúdico. Por exemplo, o bingo era muito utilizado para trabalhar as sílabas e as gincanas serviam tanto para avaliar o desempenho na leitura de palavras, como um recurso de interpretação de histórias contadas.

Foto 10: Tarefas



Fonte: A Autora, 2017.

Consideramos que a grande questão nessa situação não era a presença do trabalho da escrita na pré-escola, até mesmo porque, de acordo com Soares (2009, p. 1),

(...) nos contextos grafocêntricos em que vivemos, as crianças convivem com a escrita – umas, mais, outras, menos, dependendo da camada social a que pertençam, mas todas convivem – muito antes de chegar ao ensino fundamental e antes mesmo de chegar a instituições de educação infantil

A questão reside na perspectiva em que a escrita, consequentemente a alfabetização, é trabalhada. No entanto, no campo de estudo embora o ensino estivesse sendo efetivado na perspectiva da repetição, treino, memorização, as crianças aprendiam a ler, até mesmo as crianças do Pré I. Quer dizer, na relação com a professora e crianças do Pré II, a turma do Pré I acabou ampliando suas compreensões aprendendo para além do previsto.

Consideramos que talvez essa aprendizagem tenha sido efetivada mediante a utilização da brincadeira para conduzir esse processo, pois,

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para o brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem (KISHIMOTO, 2011, p. 41).

A brincadeira é imprescindível na Educação Infantil, logo deve ser considerada para além de um meio de aprendizagem. Vejamos que até o próprio termo sugere a consideração da especificidade da infância, denomina-se Educação Infantil e não Ensino Infantil requerendo ampliação de sentido:

É assente que o conceito de educação é mais amplo que o de ensino. A educação visa a formação da personalidade, à construção ou à apropriação consciente dos valores mais caros à humanidade e à nação, a formação de

hábitos e atitudes individuais e sociais, à integração na sociedade, à construção de conhecimentos, à aprendizagem, enfim, ao desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, afetivas e físicas entendidas como adequadas às respectivas faixas etárias. O ensino é um ato (ou um processo) de transmissão de conhecimentos por parte de um docente a alunos. Essa é a razão porque os profissionais da educação da primeira infância insistem no termo “educação infantil” e rejeitam cabalmente a expressão “ensino infantil”. (DIDONET, 2010, p. 20).

No campo de estudo, identificamos muito mais a perspectiva do ensino do que da educação, mesmo este sendo desenvolvido com brincadeiras, sem pressões e com boa recepção por parte das crianças, confessamos que o mesmo parecia deslocado de outros saberes. Sentimos a ausência do trato de outras abordagens, de um ensino vinculado a vida, pois:

No fundo, a aprendizagem da criança é o processo de atribuir significado ao que ela vê, toca, faz, e isso tem muito mais a ver com a interação da criança com as outras crianças e com o professor mediador do que com a apropriação de determinado acervo de conhecimentos previamente dosificado e catalogado. (DIDONET, 2010, p. 23).

Às vezes, a escolarização com suas excessividades, suas projeções, acaba fechando os olhos para a infância, ou melhor, acaba causando *interrupções na infância* (SKLIAR, 2014). Forma um campo minado que intimida a novidade, deixando imóvel o próprio movimento. Nesse contexto, o educador/a, adulto, por um pensar *sedentário* (SCHÖPKE, 2004) que mobiliza em certos momentos, demonstra o que Skliar chama de *uma estadia sem gestos*, quer dizer, acaba agindo contrário à própria infância:

O contrário da infância é isso que poderíamos nomear como uma *estadia sem gestos*. O adulto sabe como confinar a infância, derrotá-la. E, talvez, essa estadia sem gestos seja uma das metáforas do educar. Uma das mais frequentes. Uma das menos interessantes. Uma das mais ferinas (SKLIAR, 2014, p. 170-171).

Permitir-se aos movimentos da infância parece um desafio no cotidiano do campo de estudo. A ação maior sempre é a de controlar esses movimentos, ainda que em alguns momentos o controle não seja possível. É um cenário típico de uma guerra em que nem sempre os envolvidos estão em lados opostos, na verdade oscilam a partir das circunstâncias. Vejamos que as próprias docentes lançam mão da brincadeira suavizando esse processo, mas,

As brincadeiras eram para motivar a aula, quando eu sentia que não conseguia. Sempre quando a turma estava agitada eu parava um pouquinho

para brincar. Dava os conteúdos sempre nos primeiros horários aí quando estavam cansados eu os colocava para pintar. Aquele momentozinho (DOCENTE DO PRÉ II, 2017).

Na verdade, a brincadeira consistia em uma resposta a determinados comportamentos das crianças. Era como se as crianças, em certos momentos, emitissem uma mensagem para as professoras com seus corpos, elas indicavam que estava na hora de ceder, solicitando prazer e riso. A questão é que a partir do que coloca a docente, o lúdico emerge como um agrado, um recurso para negociação, uma obrigação, sendo que na ótica das crianças era mais que isso, não consistia em apenas um *momentozinho*, era coisa séria.

Foto 11: Invenções



Fonte: A Autora, 2017.

O brincar emergia como criação, como movimento. Uma necessidade para se sentir vivo. As crianças brincavam e quando brincavam resistiam a toda tentativa de controle, pois o brincar era independente das circunstâncias impostas. Permitido ou não, o brincar acontecia,

mesmo em meio à guerra, às linhas e aos limites do aparelho. Manifestava-se nos corpos e nas existências das crianças.

As crianças faziam um novo tempo dentro do tempo medido da escola, pois, “o tempo das crianças não é linear, sobretudo para eles mesmos” (SKLIAR, 2014, p. 166). Assim, comiam quando tinham vontade de comer, independente da hora do lanche, brincavam mesmo não sendo o recreio ou mesmo pintavam sem ser a hora: “*Tia não é hora de pintar, mas eu tô pintando*” (MARIA CLARA, Pré II, 2017). Ou seja, mesmo sem permissão as crianças faziam sem se importar com nada. O que parecia ser desordem, na verdade era a expressão de outra verdade, lógica e tempo.

Conforme Skliar (2014, p. 166), “Não existe antes, durante e depois naquilo que fazem as crianças. Essa é uma narrativa que nós, adultos, buscamos desesperadamente com a finalidade de deter o irrefreável. Esse é o nosso problema”. As crianças agem por outra lógica temporal e talvez seus corpos sejam o lugar de expressão dessa lógica. Corpos que pulsam, reagem, movimentam-se, que sentem, mas também que pensam.

Foto 12: Cotidiano



Fonte: A Autora, 2017.

As docentes até tentavam controlar esses corpos sob o argumento da segurança. Chegaram a usar o medo em relação ao conselho tutelar para assegurar o controle, recorrendo à linguagem para comandar, fazer-se obedecer. Mas essa linguagem do governo por muitas vezes foi desobedecida, transgredida com a linguagem da infância. Uma linguagem que desobedece “porque acredita que governa a dobra da percepção e, em vez de acariciar, mostra suas garras no limite extremo do sentido; porque é mais seu sentido que sua estrutura, é mais sua poética que sua gramática, é mais sua desordem que sua conveniência” (SKLIAR, 2014, p. 16).

6.3 A infância como máquina de guerra nômade na escola: um ato de criação frente ao aparelho

A infância é a positividade de um devir múltiplo, de uma produtividade sem mediação, a afirmação do ainda não previsto, não nomeado, não existente; a asseveração de que não há nenhum caminho predeterminado que uma criança (ou um adulto) deva seguir, que não há nenhuma coisa que ela (ou ele) deva se tornar; a infância é “apenas” um exercício imanente de forças (KOHAN, 2011, p. 252).

Partindo da consideração das crianças como sujeitos *nômades*, isto é, que pensam na perspectiva do *nomadismo*, gostaríamos de aqui, junto às crianças, exercitar o pensamento por esse fluxo, especificamente pensar a infância no cotidiano da pré-escola pelo movimento *nômade* da vida. Quer dizer, pensar um pensamento que nasce no caos, mas que não significa apologia ao caos, muito menos desordem ou falta de rigor. Pensar um pensamento possibilitador de novidades, pensamento que pensa e não que apenas reconhece, até mesmo porque pensar implica *devir* e *devir* tem tudo a ver com a vida e vida não se restringe a reconhecimento, mas é criação (SCHÖPKE, 2004).

Falamos de pensar pela infância, através do que ela mesma nos oferece a começar pelo próprio *nascimento* (ARENDT, 2007). Pois, embora nascer seja algo aparentemente comum por sua recorrência e repetição, vale lembrar que isso não significa impedimento para a diferença. Pois, de acordo com Deleuze, nas palavras de Schöpke (2004, p. 35),

Se a repetição existe, ela exprime, ao mesmo tempo, uma singularidade contra o geral, uma universalidade contra o particular, um relevante contra o ordinário, uma instantaneidade contra a variação, uma eternidade contra a permanência. Sob todos os aspectos, a repetição é a transgressão.

Transgride porque retorna indo na contramão do que impede retornar e só retorna porque não é qualquer coisa, retorna porque é singular e as singularidades são acontecimentos que, por sua vez, não podem passar despercebidos.

É sobre essas singularidades, esses acontecimentos geridos pela *máquina de guerra nômade*, no interior da escola, que queremos falar agora, mas falar tentando partir do pensamento *nômade*. Um exercício de conexão não com as estruturas internas do *aparelho*, mas conexão, nos termos de Foucault (2001), com o “fora”. O “fora” que apropriado por Deleuze (1988) não se resume ao externo fisicamente, mas ao que mesmo dentro é força em relação, *estrangeiridade*. O “fora” que é capaz de fazer sangrar supostos alicerces provocando vibrações severas no pensamento dogmático.

Queremos começar pela singularidade do brincar. Das imagens percebidas no cotidiano escolar observado, um dos elementos oferecidos pelas crianças, sujeitos nômades, para o exercício do pensamento, era o brincar. A brincadeira acontecia, entre as crianças, independente das condições impostas, suscitando até mesmo como *arte de fazer* (CERTEAU, 2014), mobilizada nas brechas que o *aparelho* escolar lhe proporcionava.

Foto 13: Usos do papel



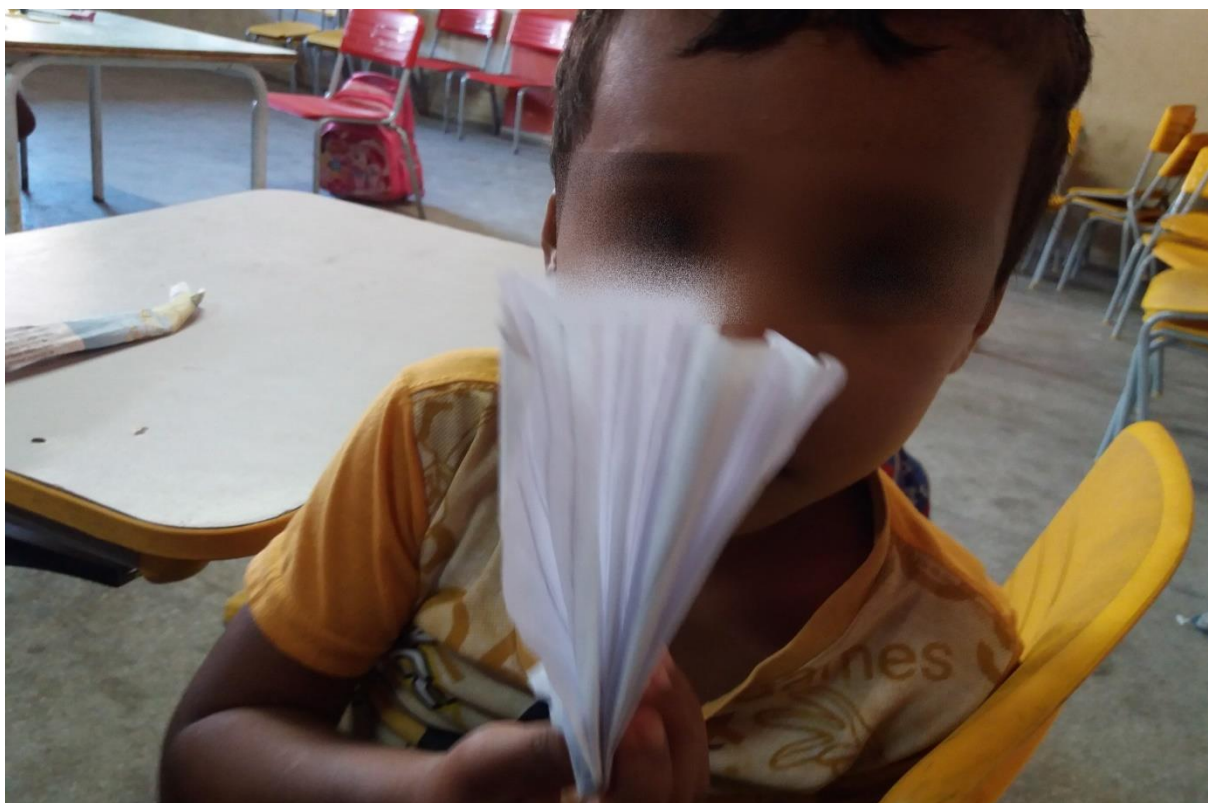
Fonte: A Autora, 2017.

Nas instituições observadas não havia brinquedos disponíveis, mas as crianças os levavam tanto transportados nas bagagens, em suas bolsas, como em seus pensamentos. Os brinquedos eram objetos, mas também eram ideias. Ideias que na escola eram materializadas. A escola era, ela mesma, lugar de *fabricação* (CERTEAU, 2014) de brinquedos, talvez impossível na ótica *sedentária*, mas totalmente viável nas mãos do sujeito *nômade*. Naquele *espaçotempo*, brincar significava invenção e a invenção fomentava a arte. Esta última levava ao papel, o recurso utilizado pelas crianças para criação de brinquedos. O papel, por sua vez, indicava criação, dobras, fissuras, rabiscos, enfim, o papel nos remetia liberdade, remetia ar e também fluxos.

O papel nas mãos das crianças era sinônimo de imaginação e fantasia, no cotidiano variadas combinações eram possíveis, pois como diz Benjamin (1984, p. 87),

[...] nada é mais próprio da criança combinar imparcialmente em suas construções as substâncias mais heterogêneas – pedra, plastilina, madeira, papel. Por outro lado ninguém é mais sóbrio com relação aos materiais que a criança: um simples fragmento de madeira, uma pinha ou uma pedra reúne na solidez e na simplicidade de sua matéria toda uma plenitude das mais diferentes figuras.

Foto 14: Inventividades



O brincar, naquele contexto, nos fazia refletir melhor acerca do *aparelho* que aqui designamos escola. Chegamos a pensar que embora aderindo, por vezes, a um pensar *sedentário*, funcionando na maior parte do tempo sem conceder aberturas para o *devir* (DELEUZE; GUATTARI, 1997a), a escola possibilita, até mesmo sem intenção, outros movimentos de vida no seu interior. A escola, até sem perceber, acaba deixando vaziar composições inesperadas.

Vejamos que com o papel que estava na escola, que era recurso obrigatório da instituição para escrita de letras, números e desenhos (quando solicitados), nas mãos das crianças ganhava outro sentido. Os papéis eram recursos para outros fazeres além de escolares, como bicos de pato, leques e desenhos que expressavam o verdadeiro pensamento livre. As artes, sem dúvidas, traziam a figura do novo conectado à vida.

(...) Nestes restos que sobram, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nestes restos, elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido num maior (BENJAMIN, 1984, p. 77).

Se perguntássemos do que se tratava aquela produção artística para as crianças, buscando explicações, causas, referências para o fazer, não era de se espantar a interrupção causada com a frase “não sei”. Por que o “não sei” era a prova da novidade, da inovação que incomodava o hábito da sociedade adulta de não imaginar nenhum feito mobilizado em suspenso, o fazer sem destino, apenas o fazer e o arriscar.

As crianças inventavam e ao inventar faziam artes, brinquedos e brincavam ao mesmo tempo. De acordo com Benjamin (1984, p. 70), “quanto mais atraentes (no sentido corrente) forem os brinquedos, mais distantes estarão de seu valor como ‘instrumentos de brincar’; quanto ilimitadamente a imitação anuncia-se neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva”. Assim, inferimos que, naquele contexto, o prazer não estava no que fora criado em si, nem no uso final da criação. O prazer estava justamente no processo, na relação estabelecida na construção dos brinquedos, isso era o divertido, tanto é que ao término de um se fazia outro e outro, até encher a bolsa de criações.

Eu gosto de brincar de casinha de boneca com grade, **fazer**. Se eu pudesse sabe o que eu queria? De brinquedo? Eu queria coisa de **montar** os brinquedos e **fazia** do tamanho do chão da escola eu **fazia** uma cidade de

brinquedo e **fazia** fazenda, animais, eu **fazia** casa, **fazia** um monte de coisa, **fazia** cidade, até prédio, é... **montava as pessoas** (KÉSIA, Pré II, grifos nossos, 2017).

Fazer, montar, criar era característico da infância naquele contexto. Certa vez, fazendo com as crianças as dobraduras, o tempo cronológico simplesmente voou para nós, como num piscar de olhos. A sensação foi tamanha que as crianças não quiseram sequer comer, sendo que comer, pegar a merenda, era um momento muito esperado por elas, mas naquele dia foi esquecido, na verdade nós esquecemos, esquecemos de tudo, estávamos fitados no prazer de fazer artes/brinquedos/brincadeiras, mergulhados num tempo de intensidade que tudo para além do que estava sendo vivenciado obteve menos valor.

De fato, no terreno arenoso do brincar o que mais se sobressaiu foi a dimensão artística. Infância e arte estavam juntas, inseparáveis. A infância solicitava a dimensão estética vinculada à vida, portanto, solicitava a criação, a inventividade. Por exemplo, quando havia apresentações na escola, precisamente quando as docentes estavam confeccionando figurinos, cartazes, entre outros, não era de se espantar a atração das crianças pelas confecções, diziam gostar de pintar, desenhar e o desenho, vale um destaque, era mágico, promovia grandes encontros:

CENA: Hoje vaqueiro estava inquieto em sala de aula, começou a subir nas bancas, agredir colegas. Foi aí que tentei me aproximar e lhe convidei a desenhar. O convite parecia uma mágica, pois logo em seguida ele me deu a mão e se dispôs a arte. Naquele momento resolvi que eu mesma iria desenhar, na verdade eu queria me comunicar com ele através do desenho, conversar de outro modo, outra língua, sobre suas ações com outros colegas. Interessante é que ele ouviu e pareceu entender, tive a confirmação disso quando olhou e sorriu (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Não são residuais ou secundárias as artes das crianças. Muito pelo contrário, cada arte advinha no *espaçotempo* da pré-escola afetando o pensamento, na verdade, ferindo o pensamento que muitas das vezes opta em não pensar para além da ditadura das formas. Pois, estamos sempre procurando modelos, padrões, caixinhas, mas as criações consistem justamente na ultrapassagem dos moldes.

É evidente que a ditadura das formas vem no sentido de domesticar o *movimento desigual* (SKLIAR, 2003) que emerge no cotidiano. Uma medicalização do disforme. Assim, no contexto em questão, vaqueiro representava, por muitas vezes, esse movimento na contramão da *mesmidade*, uma *estrangeiridade* (KOHAN, 2007) em cena que nos mobilizava

a *hospedagem*, *tradução* (DERRIDA, 2000, 2003, 2005). No entanto, uma *hospedagem* tal como Derrida (2003) coloca, “a hospitalidade absoluta”, aquela que

(...) exige que eu abra a minha casa (*chez-moi*) e que dê, não apenas ao estrangeiro (dotado de um nome de família, de um estatuto social de estrangeiro, etc.), mas ao outro absoluto, desconhecido, anônimo, e que lhe dê lugar, que o deixe vir, que o deixe chegar, e ter lugar no lugar que lhe ofereço, sem lhe pedir reciprocidade (a entrada num pacto), e sem mesmo lhe perguntar pelo nome (DERRIDA, 2003, p. 40).

Vaqueiro representava *estrangeiridade* pura. Na verdade, como diz Skliar (2003, p. 152),

Um outro cujo corpo, mente, comportamentos, aprendizagens, atenção, mobilidade, sensação, percepção, sexualidade, pensamento, ouvidos, memória, olhos, pernas, sonhos, moral etc. parecem encarnar, sobretudo e diante de tudo, nosso mais absoluto temor à incompletude, à incongruência, à ambivalência, à desordem, à imperfeição, ao inominável, ao dantesco.

Foto 15: Desenho da bandeira do Brasil



Fonte: A Autora, 2017.

Seus desenhos podiam expressar bem essa *estrangeiridade*. Por exemplo, o desenho da bandeira do Brasil, acima exposto, é uma produção potente capaz de provocar desassossegos na solidez das formas instituídas nos pensamentos majoritários. Vaqueiro nos faz pensar que aquela bandeira que nos deram talvez combine com a proposta de Brasil que muitos governantes querem, o Brasil da suposta “ordem e progresso”. O Brasil que se restringe a *reconhecer* e impossibilita o *criar* (SCHÖPKE, 2004). Em contrapartida, ele nos mostra que a sua bandeira, do sujeito que exercita o pensamento livre das regulações, parece

ensaiar uma proposta de Brasil que aposta na criação, o Brasil que aposta na diferença; fazendo uso dos termos de Deleuze, o Brasil que aposta na diferença pura que é o maior acontecimento do ser (SCHÖPKE, 2004, p. 150):

A diferença pura é o acontecimento maior do ser. Não um acontecimento qualquer e sim o primeiro e o mais significativo de todos. A diferença está no cerne do próprio ser, como a sua manifestação mais profunda. O ser, na verdade, se diz da diferença. Ele não é “a” diferença em si, no sentido platônico do termo. Mas é diferença em si no sentido em que uma filosofia da diferença a toma; um ser unívoco que diz da diferença.

De um modo geral, o brincar, os brinquedos, as artes nos levaram à tônica da diferença. Este aspecto emerge na nossa leitura como uma outra imagem que se fez repercutir em nós como acontecimento e *experiência* (LARROSA, 2002). Se há sujeito capaz de ensinar acerca da diferença esse sujeito é o sujeito *nômade*, no nosso caso, as crianças que expuseram como ninguém a necessidade de reconhecimento e validação da diferença. Sujeitos que deram aula sobre *hospedagem*, sobre acolhida que não exige da diferença que se torne o mesmo, pois o interesse em acolher reside justamente na curiosidade acerca desse outro. Curiosidade que sinaliza o prazer de manter a diferença por perto, mas não para decifrar e sim conhecer, experimentar, permitir-se a deslocamentos, sensações, outros tons e também sabores da vida.

Foto 16: Atraídas pela diferença



Fonte: A Autora, 2017.

Vimos que as crianças se relacionavam de forma única com a *diferença* (SCHÖPKE, 2004). Elas eram a própria *diferença* e expressavam a importância disso em tudo que faziam. Na foto acima temos o registro de uma cena em que podemos ver essa relação claramente. As crianças lidam com a menina em situação especial, Síndrome de Down, de forma acolhedora. A diferença era o que atraía, aproximava, até mesmo porque é como diz Skliar (2003, p. 122): “o que é igual para todos não interessa a ninguém”.

Também eram comuns em sala de aula as misturas e trocas de objetos pessoais entre as crianças. Vimos, por exemplo, que na hora do recreio, apesar da limitação do espaço, pois não podiam sair sob o argumento de não se machucarem, as crianças se divertiam muito misturando as comidas. No momento de comer organizavam piqueniques, mistura de doces com salgados, inclusive misturas que inquietavam a lógica alimentícia hegemônica, como biscoitos com canja, salgadinho com recheio de biscoito, salgadinho com canja, refrigerante com bastante água, enfim, misturas diversas que indicavam o prazer de sair do arsenal comum das formas impostas como únicas possibilidades humanas.

Foto 17: Misturas



Fonte: A Autora, 2017.

Na troca de objetos pessoais nos davam outras leituras. Quando trocavam expunham a importância que tinha o pertence do outro. Por exemplo, eram frequentes as trocas de calçados em sala de aula. Vejamos a seguinte situação com a bota de Branca de Neve:

CENA: Era o dia da apresentação da Linda Rosa Juvenil. Branca de neve chegou com uma bota dourada, estava muito feliz com sua bota. A bota era um pouco maior que seus pés, ela disse: - Tia, olha bota que eu ganhei. A Bota chamou a atenção de todos na sala, as crianças olhavam com desejo. Porém, estava incomodando os pés de Branca de Neve que logo resolveu tirar. Joane se aproxima dela e diz: - Me dá tua bota? Deixa eu ficar com ela um pouquinho? Branca de Neve hesita no início, mas depois acaba deixando. Enquanto Joane usava a bota e se divertia com o pertence de Branca de Neve, logo percebe-se que a bota cairia bem no papel da bruxa que estava sendo representada por Abacaxi. Quando a apresentação acabou, as crianças retornaram a sala de aula e era a hora de Abacaxi devolver a bota. Branca de Neve ao colocar a bota em seus pés, percebeu que algumas crianças começaram a rir de seu calçado, naquele momento começaram associar a bota com o personagem da bruxa, provocando descontentamento em Branca de Neve. (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Foto 18: A bota



Fonte: A Autora, 2017.

A bota de Branca de Neve, naquele contexto, podia simbolizar a *diferença*. No início, a *diferença* que despertava a curiosidade pela experimentação, pelo conhecer, pelo uso, pelo encantamento. Em seguida, precisamente no momento em que começou a ser associada à bruxa, a *diferença* que deveria ser evitada, a *diferença* que não é bela, do descontentamento, ou seja, as crianças nos usos da bota acabaram produzindo sentidos diferenciados a partir do

contexto em relação ao pertence, puderam em síntese experienciar o encantamento e descontentamento a partir de situações cotidianas.

Curioso é que através dessa situação pudemos pensar que muitas das vezes é essa forma de relação com a *diferença* que é praticada na sociedade em geral. Até achamos bonito, curioso, legal, num primeiro olhar, mas depois somos invadidos pela ótica *sedentária* que associa a diferença com a bruxa, e pior, associa a bruxa à anormalidade, ao que é ruim numa história. Assim, se a bruxa usou ou usa aquele elemento de *diferença*, logo, o elemento é ruim, é anormal, não é verdade, não possui sentido. Ou seja, a ótica sedentária acaba enterrando a beleza do pensamento nômade que “desconhece o valor da verdade como universal abstrato (...) e não acredita em métodos perfeitos que possam arrebatá-los” (SCHÖPKE, 2004, p. 141).

Vejamos que a *diferença* encanta, mas em dado momento perde o encanto. O que provoca isso? Observemos que a diferença é a mesma, a bota era a mesma, no entanto os sentidos e as associações dados são alterados de acordo com o contexto, por isso questionamos: onde está o problema? Na diferença ou nos sentidos que lhes são dados? No surdo ou nos sentido que dão à sua particularidade? No sujeito que tem Síndrome de Down ou no sentido que dão, impõem aos que têm Síndrome de Down? No que chamam de anormal ou na norma, na normalidade?

A bota podemos chamar de outro. Seguindo a analogia, a bota é “o outro como anormal. Seu corpo, seus gestos e seus movimentos como anomalias. O outro como um incorrigível a ser corrigido, retificado, desmontado, recuperado” (SKLIAR, 2003, p. 176). A sociedade, os saberes-poderes instituídos capturam esse outro e logo lhe colocam rótulos, nomes, classificações, enquadramentos; por sorte, esse outro, que é *diferença* escorregadia, consegue escapar dessa captura e provocar grandes turbulências.

Por isso dizemos que momentos como esses quebravam o nosso pensar. Era impossível não sentir o mal-estar diante dos cacos que representavam nosso constrangimento diante da infância. A infância se posicionava na escola de forma única, apesar de todo um contexto escolar problematizador. As crianças faziam chover *diferença*. A todo instante lutavam desligando as ligações mais severas de um pensar sedentário, colocando contra a parede questões de *aprenderesfazeres* que não atendiam suas singularidades.

6.3.1 As aulas: o que nos dão a pensar as crianças?

Educar é comover. Educar é doar. Educar é sentir e pensar, não apenas a própria identidade, mas também outras formas possíveis de viver e conviver. Se isso não acontecesse nas escolas, provavelmente o deserto, o ermo, a seca ocupariam toda a paisagem dos tempos por vir. (SKLIAR, 2014, p. 189).

No que se referem às aulas, as crianças nos indicaram aspectos necessários para a efetividade da aprendizagem para além do aspecto lúdico. Elas indicaram a necessidade da aproximação e afetividade na Educação Infantil, pois, a nossa presença na escola trouxe repercussões significativas na aprendizagem das crianças. Bastava sentar perto para que sentissem interesse e prazer em aprender. Elas queriam mostrar seus feitos, queriam reconhecimento, queriam conversar e ter alguém que se interessasse em suas conversas, queriam até mesmo colo, pedido mais recorrente no Pré I.

O nosso colo chegou a ser tão precioso que as crianças começaram a torná-lo objeto de troca em sala de aula. Trocavam o colo por comida, vimos por diversas vezes as negociações. Contudo, chegou um momento que o colo começou a causar problemas de ciúmes em sala de aula, eram muitas crianças e não dava para atender todas ao mesmo tempo, foi aí que o colo precisava sair de cena, a menos que acontecesse o que princesa desejou, ela disse: *“ô tia eu queria a senhora na nossa sala em todas as cadeiras de todo mundo e colocando a gente no colo”* (Pré I, 2017).

A partir de seus pedidos por colo as crianças nos ensinavam sobre a necessidade de aproximação em sala de aula. Seguiam reforçando essa necessidade em outras situações, mostrando que a aproximação é como convite para aprender:

CENA: Moto sempre se mostra cansado, vez ou outra está dormindo. A professora passa tarefas diferentes para ele. Mas hoje parece que moto não tinha o que fazer, resolvi me aproximar:

Pesquisador: - ei, vamos aprender?

Moto: - não, que tia não passou tarefa pra mim não.

Pesquisador: vou te ensinar você quer?

Moto coloca as mãos no bolso, retira um giz e me dá, aceitou o convite.

Foto 19: Fazendo brinquedos



Fonte: A Autora, 2017.

Ao chegar perto das crianças parecia que os limites para o aprender caíam por terra. Com a aproximação moto conseguiu fazer a tarefa que os outros estavam fazendo. A docente do Pré I no momento até se aproximou e disse: - *Ele não sabe ainda não, eu vou passar outra tarefa para ele.* Mas, moto já havia feito e expressava a alegria em sua realização. Aliás, sempre que fazia alguma atividade com êxito ele demonstrava grande satisfação. No momento da roda de conversações ao fazer seu nome fictício no desenho, nos surpreendeu ao gritar: “*eu consegui, eu consegui tia, eu sei...*”, parecia que nem ele mesmo acreditava no seu potencial.

As crianças solicitavam sabor nos *aprenderesfazeres*. Chama-nos atenção quando Késia questiona o currículo e a rotina da escola, ela diz: “*ô titia, na hora que a gente chega e não tem tarefa pra fazer elas nem deixam a gente brincar com os brinquedos que a gente traz. E elas não falam nada e elas não fazem tarefa pra gente fazer e não deixa a gente brincar*”. Falas como a de Késia deixavam questionamentos em aberto para a escola. Afinal, se as docentes não estavam passando nada, por que proibir o brincar? Qual justificativa? Como *usuária* Késia questiona concomitantemente ausências no currículo escolar, a utilização do

tempo e a rotina estática que estão no cotidiano. Contudo, os questionamentos de Késia expunham resistências, melhor dizendo, expunha microrresistências capazes de deslocar fronteiras de dominação (DURAN, 2007) reforçando que o cotidiano pode até conter regulações, mas não se limita a elas.

As crianças seguiam questionando. Aproveitando as ocasiões agindo por *táticas*:

Aproveitar as “ocasiões” e delas depender, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (CERTEAU, 2014, p. 95).

Certa vez os livros de contação de histórias até estavam na sala de aula, porém estavam em cima do birô e as crianças volta e meia tentavam pegá-los, mas ainda não era o momento. Os livros estavam limitados e por um momento os associamos a varinhas de condão. Varinhas que em conversas as crianças muito falavam:

Princesa: (...) eu gosto de estudar

Maria Clara: ô tia eu penso que na escola tem um monte de varinha de condão.

Pesquisadora: e onde estão as varinhas de condão?

Maria Clara: na mesa da professora.

Princesa: ela tem uma varinha mágica.

Maria Clara: mas quebrou e não era de verdade (roda de conversações).

Apesar de todos os dias haver contação de histórias, o acesso aos livros acontecia de forma pontual, poucas vezes as crianças podiam pegá-los e viajar livremente nas histórias. Por um momento chegamos a relacionar as varinhas de condão, que as crianças falavam, com os livros. Mas, não podemos afirmar se as varinhas seriam os livros de fato, talvez sim, talvez não. Só podemos afirmar, partindo da ótica das crianças, que as varinhas existiam e que estavam na escola, precisamente, no birô da professora. As docentes é quem tinham o poder de acesso às varinhas de condão que por um momento criaram pontes de esperança até que Maria Clara finalizasse dizendo que as varinhas estão quebradas e que não são de verdade. Mas, nos questionamos: quem quebrou as varinhas de condão, as varinhas da esperança?

Quem disse à Maria Clara que elas não são de verdade, acabando com os sonhos e a fantasia de outro mundo possível? Eis a questão.

Foto 20: O que aprender?



Fonte: A Autora, 2017.

Na operação da *máquina de guerra nômade* as crianças questionavam o conteúdo de ensino da escola. Eram questões da vida que pareciam faltar. Indicavam que o movimento da vida precisava ser conteúdo, não consistia aspecto minoritário:

Pesquisadora: O que vocês queriam que ensinassem aqui?

Késia: a educação do povo que não sabe ter educação e pra gente eu queria ter tarefa sobre montar as coisas.

Maria clara: ajudar os pobres que não tem comida.

Princesa: ajudar o homem, as mulheres, as crianças que moram na rua, pra ajudar eles que não tem comida só pega no lixo.

Késia: ô titiaaa eu queriaaaa titia não adianta a gente ser rico e não ser humilde. Se eu fosse rica eu ia ser humilde e ajudava eles (roda de conversações, 2017).

A humildade e a solidariedade aparecem como conteúdo sugerido pelas crianças. Elas conclamam uma educação para além de números e letras, conclamam uma educação para a vida. “Seus desejos de aprender (...) estão relacionados com a experiência do pensamento, do pensamento composto por heterogeneidades e multiplicidades articuladas com as possibilidades de criação e de inventividade nos modos de aprender” (RODRIGUES; PRATES, 2012, p. 137).

Portanto, elas requerem “seguir outras linhas de pensar e de aprender com base na experiência do pensamento” (RODRIGUES; PRATES, 2012, p. 137); querem “é criar possibilidades de desterritorializar o modelo curricular que se estabelece nas escolas (...) desenhar novas linhas de fuga e constituir um rizoma de educação, uma cartografia do aprender (...) colorir o currículo escolar com novas cores e outros conhecimentos” (RODRIGUES; PRATES, 2012, p. 137).

6.4 A escola e o poder: repensando a força da criação

Isa: a gente pode fazer o que quiser né tia?

Pesquisadora: sim, o que quiser (momento do desenho, roda de conversações).

A escola contém *poder*, não temos dúvidas. *Poder* em várias direções e em vários sujeitos. Na verdade, poder como uma “rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (FOUCAULT, 2016, p. 45). A escola reverbera forças em ação, jogos de forças que se confrontam cotidianamente dando abertura para um mundo de possibilidades.

Mas, por que existe escola? Ou melhor, por que existe educação? Essa questão ressoa e intriga, pois, de acordo com Danelon (2015, p. 217),

(...) Por mais que essa pergunta instaure em nós uma sensação abismal de não enxergar um fim ou um solo no qual possamos apoiar nossos pés, essa pergunta remonta a uma resposta absurdamente cristalina: existe educação porque crianças nascem. Existe isso que chamamos educação porque existe também isso que chamamos infância.

A infância agrega a novidade, “esse é o perigo que toda infância carrega para nosso mundo centrado” (DANELON, 2015, p. 217), por isso a necessidade de controle e segurança, concomitantemente a necessidade da escola enquanto *dispositivo* (FOUCAULT, 1977, 2008) em prol de tais necessidades. Porém, seria essa a função da escola? Existe coerência dessa

função com a perspectiva do direito à educação? Não percamos de vista que a escola tem um papel social. Afinal, estamos falando de formação humana e se é humana não pode ser mecanizada. É preciso lugar e espaço para a criação.

Na realidade, felizmente a força de governo, no interior da escola, não é capaz de impedir a criação. As crianças não são, simplesmente, o que querem que ela seja, mesmo com toda imposição das leis e dos contratos pressionando seus “corpos-sentintes-pensantes” (PRANDO, 2016). *Fabricam* em meio às imposições e redesenham contextos, mesmo “dentro do campo do inimigo”, [...] e no espaço por ele controlado” (CERTEAU, 2014, p. 94).

Assim o fazem porque existe escoamento nessa estrutura impositiva, não é um bloco monolítico, sem fissuras, mas uma rede com ligamentos e espaços para a *diferença* (SCÖPKE, 2004) humana. Ademais, na escola o *poder* não é só da imposição, mas também da resistência, da produção e da transformação. O *poder* é abertura, junto às circunstâncias, ao tempo, ao espaço e ao sujeito, este com sua capacidade de diferir, o poder ganha matizes diferenciadas, é apropriado de maneiras distintas.

Assim, as crianças criam. Mesmo quando parece inviável nos fazem acreditar na construção do novo. Bastava permitir a imaginação para desenterrarmos um campo de possibilidades. Por exemplo, no momento do desenho, na roda de conversações, vimos em liberdade a imaginação. O desenho era a representação da capacidade de invenção do ser humano, na verdade demonstrava a harmonia que o ser humano possui com a arte, arte que nos faz pensar até no impossível, nas coisas mais impensadas e sem noção.

O desenho mediava nossa conversa. Enquanto falavam sobre a escola as crianças iam projetando no papel suas ideias. Assim, tivemos registros incríveis, como o de Késia expresso a seguir:

Foto 21: Desenho de Késia



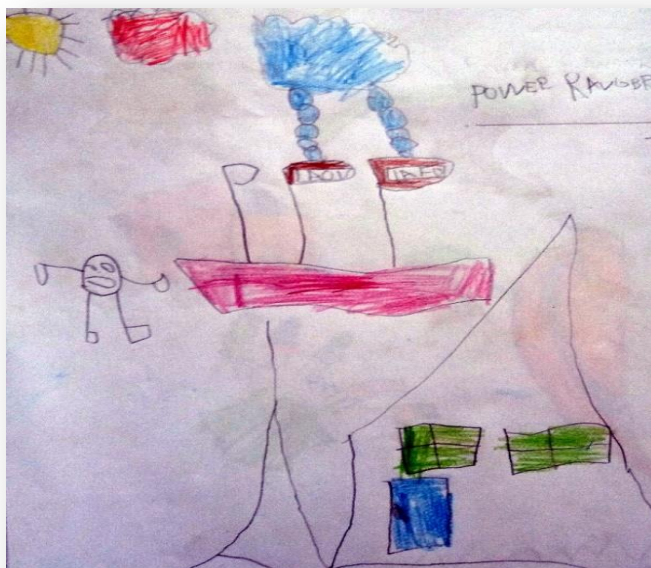
Fonte: A Autora, 2017.

A gente estudava, lanchava, estudava, brincava. Vinha pra aqui brincar com a senhora e ficava aqui e na hora de ir embora eu ia embora e dava xau para as professoras. Tia aqui no meu desenho tem Princesa, Maria Clara e cavalheiro, a gente entrava e sentava no tapete, no tapete a gente voava e voava eee voltava pra cá. Aí a senhora falava pra gente **a gente faria a escola do jeito que a gente queria, uma parte como cada um queria**. Aqui é uma casinha de brinquedos, essa é a porta e essa é a janela e esse é o telhado. Essa é a sala mágica que tem o tapete mágico. E essas são as salas que tem as séries. Essa é a minha sala (1º). Essa é a sala do meu amigo que é perto no negócio de beber água. Esse é o lugar da gente brincar, **a gente tem brinquedo e vem brincar e a gente vira uma família pra brincar** (KÉSIA, explicação do desenho, roda de conversações, grifos nossos, 2017).

Para além dos dados advindos das observações, os desenhos mostravam a questão da importância dos brinquedos e da brincadeira na escola como unanimidade entre as crianças. De acordo com Moretti e Silva (2011, p. 35), “a brincadeira é algo sério para as crianças, impossível de ser encaixotada em definições objetivas e estáticas”. Brincar é um direito da criança. Portanto, a escola precisa organizar seu espaço e tempo para garanti-lo.

No contexto observado, brinquedo, brincadeira e arte não se dissociavam. A escola para as crianças podia ser um barco ou mesmo um caminhão como nos mostram os desenhos a seguir:

Foto 22: Desenho de Power Rangers



Fonte: A Autora, 2017.

Foto 23: Desenho de caminhão



Fonte: A Autora, 2017.

Vemos que até desenhando e imaginando as crianças brincam, pois brincando a criança pode ser o que quiser, sem limites para as possibilidades (PRADO, 1999). Vejamos que até os nomes escolhidos por elas mesmas já mostravam essa força criadora:

Foto 24: Desenho de Abacaxi



Fonte: A Autora, 2017.

Percebemos nos desenhos que os projetos de escola sinalizavam o gosto pelo meio ambiente, pelas árvores, pelo ar livre. As crianças sinalizavam a necessidade de ar, que queriam um ambiente seguro, mas como diz Faria (1998, p. 100) “não precisa ser ultra-protetor”, pois precisam de espaço para espontaneidade e exercício do poder de criação.

Foto 25: Desenho de guarda



Fonte: A Autora, 2017.

Foto 26: Desenho de Isa



Fonte: A Autora, 2017.

Foto 27: Desenho de Vitória



Fonte: A Autora, 2017.

As crianças mostravam-se verdadeiros artistas. Mesmo sem intenção, nos ensinavam com suas artes acerca da riqueza de suas especificidades e de suas diferenças. “O maior ensinamento da arte parece ser mesmo este; o de que cada obra de arte é autônoma, única e insubstituível, assim como cada ser, cada pensador (...)” (SCHÖPKE, 2004, p. 17). Se criam, as crianças fazem arte e ao fazê-las expõem e afirmam suas singularidades interrompendo padrões, verdades e silêncios.

Ao criar, as crianças gritam, inflamam, até mesmo desafinam para compor. Se as escutamos conseguimos elevar o pensamento ao infinito. Pensamento que não se enquadra em modelos prévios, que luta para se manter livre dos modelos da representação, que é uma *máquina de guerra nômade* agindo contra toda invasão de pensamento (SCHÖPKE, 2004). Pensamento como uma fenda no meio do caos, um desmanche do que está montado, uma ferida para a nascente de outras versões.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fizemos uma travessia. Uma travessia por intermédio de uma escrita que se arriscou na tentativa de desvencilhar-se de certezas, que nas palavras de Linhares “precisariam ser ensinadas” (2016, p. 8). A cada palavra significava um experimento de um pensar outro, por outra língua, por outro ângulo. Às vezes tropeçando, caindo, gaguejando, mas prosseguindo sem abrir mão da caminhada.

Uma travessia na busca de um encontro com as infâncias. Encontro a partir de gestos mínimos capazes de deslocar o pensamento, ainda que desprovidos de intenção. Gestos que provocavam o movimento, a liberação do pensar, a passagem, o acolhimento. Gestos que ensinavam sem querer ensinar, nos interpelando e colocando-nos à espreita dos acontecimentos.

Travessia atravessada pelo objetivo de compreender como crianças do município de Joaquim Nabuco-PE experienciavam suas infâncias nos *espaçotempos* da pré-escola, diante da obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade. Movimento de afetamento frente às invenções engendradas no cotidiano. Invenções que só ratificavam a perspectiva em que aderimos para pensar a infância, ou seja, infância como *devir*, *experiência*, intensidade, *estrangeiridade*, infância como o outro que produz para além do dado, do instituído e que provoca o pensamento.

Confessamos que desde o exercício de analisar modos de pensar a infância na intersecção entre educação e política, em produções científicas brasileiras, percebemos as derivações do fenômeno muito embora houvesse as tentativas de governo, de captura do mesmo. Pois, sem dúvidas, a infância resistia e resiste ao controle, sendo uma produção constante, indo além de determinismos.

No encontro com essas derivações, num exercício ensaístico, nos expomos. Do encontro resultou o envolvimento, os afetos em direção a uma poética de vida dentro da própria escola. Encontro que nos mostrou o currículo, os *aprenderesfazeres*, os conteúdos, o ensino, os usos do tempo e do espaço na pré-escola como que carregam a possibilidade de serem coloridos com as cores singulares da infância.

Os acontecimentos marcavam o pensar e, ao invés de formar, provocava um formar-se. Não na direção de educar infâncias, mas de evidenciar infâncias que poderiam nos educar, infâncias *minoritárias*, infâncias *estrangeiras*, com outras línguas, sotaques, outros tons. Infâncias que ao desafinar afinavam o pensamento e cavavam aberturas nas estruturas mais rígidas ali impostas

Sendo assim, preferimos seguir trafegando por entre as fugas existentes. Costurando uma escrita amarrada por diversas mãos (CLARETO; VEIGA, 2016). Recorrendo a outros sujeitos, ideias e conceitos, não definindo conceitos, mas desdobrando-os, pois “o ensaísta não define conceitos, mas desdobra e tece palavras, precisando-as nesse desdobramento e nas relações que estabelece com outras palavras, levando-as até o limite do que podem dizer, deixando-as à deriva” (LARROSA, 2016b, p. 29).

Arriscamo-nos. Mas, apesar do risco, obtivemos satisfação, pois o trânsito permitiu uma pintura sobre a tela da educação com movimentos de vida que extrapolavam leis e contratos institucionais. Porém, uma composição realizada em meio à crise, em meio a uma tentativa da escola, campo de estudo, de atender à medida de obrigatoriedade de parte da Educação Infantil com uma série de desafios impostos. Os desafios iam desde o espaço físico da instituição ao uso do tempo em sala de aula. Evidenciavam a preocupação com a especificidade e singularidade das crianças e de suas infâncias provocando questionamentos, contradições e incômodos diversos no cotidiano.

Em alguns aspectos, o espaço escolar não dialogava com as especificidades da infância. Considerando sua articulação com o tempo, sentimo-nos preocupadas com os acontecimentos emergentes. Mais que a metragem, as quantidades, a amplitude, para a criança estava a intensidade do vivido. Para ela, o espaço tem conexão com a vida e vida se faz no tempo, tempo do *devir*, do acontecer, da liberdade.

Contudo, o tempo, em específico a rotina da escola, caminhavam na perspectiva de firmar ações, atividades que pretendiam inserir as crianças em um modelo de tempo e de cultura fixada e determinada. A rotina obtinha marcas territorializantes e certa preocupação excessiva voltada à escolarização. Mas, a boa notícia é que, mesmo com essas marcas, a rotina, ela mesma, permitia a passagem; assim, no cotidiano as crianças atuavam, tal como um colecionador, dando novos sentidos e produzindo história.

Por entre as cenas e experiências identificadas mapeamos acontecimentos, táticas e devires voltados à infância. De fato, um exercício de construção de lugares da infância pelas crianças, lugares que poderiam ser qualquer lugar onde a intimidade, intensidade e experiência pudessem emergir. As crianças demarcavam esses lugares mesmo sem legitimidade, sem concessão, resistindo, criando e afetando o pensamento.

As crianças simplesmente brincavam. Naquele contexto brincar era uma necessidade, uma forma de comunicação ou até mesmo de resistência. Um verdadeiro ato de criação frente à escola que externava contradições, afinal, o cumprimento da medida acabava entrando em contradição quando posto numa leitura articulada com os discursos dos profissionais da

educação e a proposta legal. Mas, mesmo assim, diante de tal contexto, observamos as crianças brincando, afirmando a infância mostrando a força da criação que se abria em fluxos de acontecimentos, linhas de fugas, *táticas*, pensamentos e *experiências*, que nos dão a pensar a escola, afirmando a potência e a intensidade da infância no cotidiano escolar da Educação Infantil.

Vale ressaltar que, ao nosso ver, o contexto conflituoso emergente não consistia em um obstáculo para a pesquisa, mas como estimulador, afinal, “pesquisamos sobre aquilo que nos dói (...) o que nos solicita um olhar” (MACHADO; ALMEIDA, 2016, p. 77) e aquele contexto fomentava atenção.

Como uma *máquina de guerra nômade* a infância provocava o movimento por entre a estrutura do pensar sedentário que estava presente na escola. No cotidiano era mais que reprodução, na verdade um lugar de provocações, rachaduras, composição constante. Lugar de invenções e de multiplicação, pois a frequência era sempre elevada com a força da diferença.

De um modo geral, a presente pesquisa, ou melhor, a referida travessia, contribuiu para tecermos uma composição de pensamento a partir da *experiência* da infância. Tal realização possibilitou compreendermos como as crianças experienciam suas infâncias no *espaçotempo* da pré-escola, isso sem desconsiderar a política supracitada. Percebemos a força da infância, ou melhor, da *experiência* da infância, independente das condições impostas. Mesmo na dor a infância manifestava-se de forma sem igual mobilizando *táticas*, *artes de fazer* (CERTEAU, 2014), *experiências*, fluxos de acontecimentos que deslocaram pensamentos, invencionaram *espaçotempos*, dando abertura aos *afetos*, às criações, *devires* que potencializaram as *experiências* de *aprenderesfazeres* na escola fabricando e inventando neste cotidiano novas brincadeiras, atividades, modos de aprender. Enfim, a infância se posicionava, resistindo aos controles, criando, inventando e mostrando que a educação se faz por intermédio da vida, sendo assim a vida não pode ficar de fora nesse processo.

A infância nos mostrou outros tempos, outras lógicas e outras formas de pensar. Nos fez acreditar no mundo, ainda que este esteja em caos. Com sua *estrangeiridade* (KOHAN, 2007) nos ensinou sobre a diferença e o valor dela na educação. Nos tirou de lugares que achávamos seguros permitindo aquilo que é característico do ser humano, mas que muitas vezes deixamos de exercitar que é o pensamento.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG/Humanitas, 2005.

_____. Notas sobre o gesto. **Artefilosofia**, Ouro Preto, n. 4, p. 9-14, jan. 2008.

ALMEIDA, L. M. S. O Brincar no Ensino Fundamental de nove anos: o movimento pulsante na/da infância. In: VII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação. CIFE. **Anais**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

ALMEIDA, N. A. A.; FRANCO, E. S. A. C. Educação Infantil no campo: o repensar da infância, do tempo na experiência educativa e da prática pedagógica com crianças de 3 e 4 anos no programa de resgate da memória rural aldeense em uma escola municipal de São Pedro da Aldeia. In: VII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação. CIFE. **Anais**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas** — sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. — Metodologia e pesquisa do cotidiano.

_____. Cultura e cotidiano escolar. In: 25ª Reunião Anual da ANPED. Maio/Jun/Jul/Ago Nº 23, **Anais...** Caxambu, MG, 2003. p. 62-74.

_____; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). A necessidade de orientação coletiva nos estudos sobre o cotidiano: duas experiências. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2002. p. 255-296.

AMARAL, A. C. T. O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos. In: 32ª Reunião Anual ANPED. **Anais**. Caxambu/MG, 2009.

_____. A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil. In: 37ª Reunião Anual ANPED. **Anais**. Florianópolis, 2015.

AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de; NOVAES, Marcus Pereira; CARVALHO, Fábio Reynol de. Imagens e infância, indiscerníveis territorialidades. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, mai./ago. 2017, pp. 303 – 333.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. — (Série Prática Pedagógica).

AQUINO, Julio Groppa. Não mais, mas ainda: experiência, arquivo, infância. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, jan./abr. 2016, pp. 179 – 200.

_____.; JARDIM, Fabiana. Apresentação do dossiê incêndios: infâncias do presente. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, jan. /abr. 2016, pp. 05-07.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARGUMEDO, Malvina. De infâncias, tempos e existências: habitar os espaços do «quando infante». **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, jan./abr. 2017, pp. 5 – 20.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

ASSAD, Kátia Fernanda Faria. **Concepções de crianças acerca do exercício da sua cidadania na cidade do Recife**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em Direitos Humanos, Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

AUGUSTO, Acácio. Governando crianças e jovens: escolas, drogas e violência. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. – (Coleção Estudos Foucaultianos).

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, pp. 97-115, 1992.

BAPTISTA, Luis Antonio. Incêndios da infância. Atrevimento de uma arte cruel. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, jan./abr. 2016, pp. 27 – 45.

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. L.; MARTINS, T. A. T. Infância e cidadania: ambigüidades e contradições na Educação Infantil. In: 31º Reunião Anual ANPED. **Anais**. Caxambu/MG, 2008.

BARCENA, Fernando. Aprender a fragilidade. Meditação filosófica sobre uma exceção existencial. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, jan./jun. 2012, pp. 11 – 32.

BARROS, Manoel de. O menino que carregava água na peneira. In: LEITE, Maristela Petrili de Almeida; SOTO, Pascoal (Orgs.). **Palavras de encantamento**. São Paulo: Moderna, 2001, v.l. (Série Literatura em minha casa).

_____. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003. Memória XIV.

_____. **Memórias inventadas: a Segunda Infância**. São Paulo: Planeta, 2006.

BARROS, Miguel Daladier. Educação Infantil: o que diz a legislação. In: HERMIDA, Jorge Fernando (org.). **Educação Infantil: política e fundamentos**. 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

BELLONI, Maria Luíza. **O que é sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BEZERRA, Adma Soares. **A infância no universo do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos obrigatório**: o que revelam as crianças. 2016. Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

BILLMANN-MAHECHA, Elfriede. Processos Sociais de Negociação no acesso à Infância Qualitativa usando o método de Grupo de Discussão. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan./jun. 2005, pp. 271-285.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em: 02 maio 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 22 maio 2016.

_____. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 02 maio 2016.

_____. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Decreto Nº 99.710, de 21 de Novembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm> Acesso em: 10 maio 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais**. Julho de 2004.

_____. **Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 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 (seis) anos de idade. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm> Acesso em: 03 abr. 2016.

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de Dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23º, 30º, 206º, 208º, 211º e 212º da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das

Disposições Constitucionais Transitórias. 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm> Acesso em: 17 maio 2016.

_____. **Lei 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm> Acesso em: 03 abr. 2016.

_____. **Proposta de Emenda à Constituição nº 277, de 7 de setembro de 2008.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação de Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal. Brasília: Câmara dos Deputados, 2008b.

_____. **Emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm> Acesso em: 01 maio 2016.

_____. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, Ano CL nº 65. Seção I, p. 1.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Proposta de Emenda à Constituição nº 31, de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para prorrogar a desvinculação de receitas da União e estabelecer a desvinculação de receitas dos Estados, Distrito Federal e Municípios. 2016a. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126094>> Acesso em: 17 maio 2016.

_____. **Proposta de Emenda Constitucional nº 241, de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1468431&filenome=PEC241/2016> Acesso em: 17 maio 2016.

BUJES, M. I. E. Artes de governar a infância: no cruzamento entre a ética e a política. In: 30º Reunião Anual ANPED. **Anais**. Caxambu/MG, 2007.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Infância, corpo, docência e a ética do cuidado de si. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, jul./dez. 2010, pp. 297 – 312.

CAMPOS, Maria Malta. A educação infantil como direito. In: BRASIL. **Insumos para o debate 2** – Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

CAMPOS, Roselane; CAMPOS, Rosânia. Políticas para a educação infantil e os desafios do novo plano nacional de educação: similitudes e divergência entre as experiências brasileira e de outros países latino-americanos. In: FARIA, Ana Lucia G.; AQUINO, Ligia Maria L. de. (Orgs.). **Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Por uma ontologia política da (d)eficiência no governo da infância. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. – (Coleção Estudos Foucaultianos).

_____. Foucault e as infâncias incendiárias: experiências de outras verdades e de outras heterotopias. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, jan./abr. 2016, pp. 65 – 86.

CARVALHO, Fabiana Cortes. Olhares da infância. Uma leitura de Jona Oberski, infância. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, jan./jun. 2007, pp. 85-101.

CARVALHO, Janete Magalhães. Cartografia e cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis, RJ: DP&A, 2008, pp. 121 – 136.

_____. Potência do “olhar e da “voz” não dogmáticos dos professores na produção dos territórios curriculares no cotidiano escolar do ensino fundamental. In: CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis, RJ: DP&A, 2012.

CARVALHO, Levindo Diniz; SILVA, Rogério Correia da. Infâncias no campo: brinquedo, brincadeira e cultura. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, jan./abr. 2018, pp. 189 – 212.

CASTRO, Lucia Rabello de. “Precisamos falar do recreio!” – a construção do comum pelas crianças na escola. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, jan./abr. 2018, pp. 129 – 148.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **A invenção do cotidiano: 2 – Morar, cozinhar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CLARETO, Sônia Maria; VEIGA, Ana Lygia Vieira Schil da. Uma escrita de muitos ou uma escrita em travessia. In: RIBETTO, Anelice; CALLAI, Cristiana (orgs.). **Uma escrita acadêmica outra**. Ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

CORAZZA, Sandra Mara; NICOLAY, Deniz Alcione. Cenas e tempos de uma infância sem fim: o sentimento trágico em incêndios. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, jan./abr. 2016, p. 87 – 109.

CORNELLI, Gabriele. A criança no espelho: Dioniso e a infância da sabedoria ocidental. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan./jun. 2005, pp. 167 – 185.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação infantil como um direito. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, Departamento de Políticas de Educação Fundamental, Coordenação Geral de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998, 2 v.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Allan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DALBOSCO, Claudio A. Formação humana e condição ontológica da infância. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, jul./dez. 2013, p. 245 – 271.

DANELON, Márcio. A infância capturada: escola, governo e disciplina. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. – (Coleção Estudos Foucaultianos).

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs** - capitalismo e esquizofrenia, vol. 1 / Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 94 p. (Coleção TRANS).

_____; _____. **Mil Platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3. São Paulo: Editora 34, 1996

_____; _____. **Mil Platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. Vol. 4. São Paulo: Editora 34, 1997a.

_____; _____. **Mil Platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. Vol. 5. São Paulo: Editora 34, 1997b.

DERRIDA, Jacques. **La hospitalidad**. Buenos Aires: De la Flor, 2000.

_____. **Da Hospitalidade**. Trad. Fernanda Bernardo. Viseu: Ed. Palimage, 2003.

_____. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

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

_____. Desafios legislativos na revisão da LDB: aspectos gerais e a Educação Infantil. In: BRASIL. **Insumos para o debate 2** – Emenda Constitucional nº. 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

DUFOURMANTELLE, Anne. Convite. In: _____. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. Tradução de Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.

DURÁN, Maximiliano. Infância e hospitalidade em Simón Rodríguez. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, jan./jun. 2008, p. 83 – 102.

_____. O conceito de infância em Walter Kohan no contexto da invenção de uma escola popular. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, jan./jun. 2015, p. 163 – 186.

ECHEVERRI, Carlos Eduardo Valenzuela. "Infância e puberdade" em calendas gregas. uma leitura fenomenológica da chegada. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, jan./abr. 2017, p. 35 – 48.

ESPINOSA PROA, Sergio. **Em busca da infância do pensamento**: idéias na contramão da pedagogia. Tradução e organização de André Pereira da Costa. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2004, 160p. (Educação Hoje na América Latina).

FARIA, Ana Lúcia Goulart. O espaço físico nas instituições de Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, Departamento de Políticas de Educação Fundamental, Coordenação Geral de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998, 2 v.

_____. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FERRARO, Giuseppe. Filosofia e educação. In: KOHAN, W. (Org.). **Devir-criança da Filosofia**: infância e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Tradução de Ligia M. Pondé Vassalo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987. 288p.

_____. **La pensée du dehors**. Dits et écrits. I. 1954 – 1975. Paris: Gallimard, 2001, p. 548.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Segurança, território, população**. Curso no Collège de France (1977-78). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Le courage de la vérité**. Paris: Gallimard, 2009, p. 309-311

_____. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Alexandre Simão de. O círculo mágico e a arte de deixar-se repetir na infância: exercitação e aprendizagem nas esferas. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, maio/ago. 2018, pp. 317-339.

FUENTE, Laura de la; MORALES, Laura; QUIROGA, Andrea. Uma experiência do olhar infantil: Filosofia na Universidade; Filosofia nas Escolas. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, jul./dez. 2008, pp. 113 – 123.

GALLO, Sílvio. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, Walter Omar. **Devir-criança da filosofia**: infância educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 109-121.

GARCIA, Regina Leite. **Cartas londrinas**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323p.

GÓIS JUNIOR. Movimento Higienista na história da vida privada no Brasil: do homogêneo ao heterogêneo. **Conscientia e Saúde**, São Paulo, Universidade Nove de Julho, n. 1, pp. 47-52, 2002.

GOMES, M. O.; ALMEIDA, A. M. S. B. L.; VASCONCELLOS, V. M. R. Políticas públicas para a primeira infância: é possível respeito as crianças? In: VII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação. CIFE. **Anais**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

GUZMÁN, Liliana Judith. Mares de Algodão. Imagens poéticas para uma experiência de infância (Leitura do filme Valentin). **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, jul./dez. 2008, pp. 59 – 76.

HECKER, Arianne; REBAGLIATI, M. Silvia. Tempos e corpos no filosofar da infância. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, jan./jun. 2009a, pp. 173 – 197.

_____. **O tempo do filosofar na escola: infância e jogo do pensar.** **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, jul./dez. 2009b, pp. 383 – 401.

HENNING, Leoni Maria Padilha. Problemática atual em torno da infância e a contribuição de Matthew Lipman. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, jan./jun. 2008, p. 23-40.

_____; CARVALHO, Andressa Coelho Righi de. Análise dos conceitos de inacabamento freiriano e crescimento deweyano para a infância em processo formativo. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, jul./dez. 2013, p. 297 – 318.

HERÁCLITO. **Fragmentos**. Trad. Alexandre Costa. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

HILLESHEIM, B.; GUARESCHI, N. M. F. De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento? Algumas reflexões. **Psicologia da Educação**. São Paulo, v. 2, n. 25, p. 75-92, 2007.

HORTA, José Silvério Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 104, p. 5-34, julho 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Censo demográfico de 2010**. Disponível em: www.ibge.gov.br.

IPIRANGA, Sarah Diva Silva. As águas da infância: criança e memória na poesia de Jäder de Carvalho. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, jan./jun. 2013, p. 25 – 42.

JAMES, A.; PROUT, A. Contemporary issues in the sociological study of childhood. In: JAMES, A.; PROUT, A. (eds.). **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer Press, 1990.

JARDIM, Fabiana A. A. Por entre as chamas da infância: presente, memória e transmissão de experiências de violência estatal. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, jan./abr. 2016, p. 155 – 178.

JORGENSEN, D. L. **Participant Observation: a methodology for human studies**. California: SAGE Publications, 1989.

KENNEDY, David. John Dewey sobre as Crianças, Infância e Educação. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, jul./dez. 2006, p. 211-229.

KENNEDY, David; KOHAN, Walter Omar. A escola e o futuro da schol : um diálogo preliminar. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, jan./jun. 2014, p. 199 – 216.

_____. Sobre facas, inf ntia, e o inumano: uma leitura lyotardiana de Incendies. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, jan./abr. 2016, pp. 137 – 154.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOHAN, Walter O. Inf ntia e educação em Platão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 11-26. June 2003a.

_____. Imagens da inf ntia para (re)pensar o currículo. In: FÓRUM AMAZÔNICO DE EDUCAÇÃO. I, 2003. Belém, PA. **Anais...** “O pensamento Brasileiro em Currículo”. Belém, PA, 24-26 out. 2003b.

_____. A Inf ntia da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, W. O. (Org). **Lugares da Inf ntia: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Platão, Crianças e Inf ntia. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan./jun. 2005, p. 11-32.

_____. Gilles Deleuze: crianças e devir-criança. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, jan./jun. 2006, p. 11-27.

_____. **Inf ntia, estrangeiridade e ignorância**. Ensaio de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Inf ntia e filosofia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina S. (Orgs.). **Estudos da Inf ntia: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. Não há verdade sem alteridade. A propósito de “Devir-criança da filosofia: inf ntia da educação”. In: KOHAN, Walter Omar (org.). **Devir-criança da filosofia: inf ntia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Inf ntia**. Entre educação e filosofia. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. LOPES, Sammy William; MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro (orgs.). **O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita**. Rio de Janeiro: NEFI, 2016.

KONZEN, A. A. O direito a educação escolar. In: BRANCHER, L. N.; RODRIGUES, M. M.; VIEIRA, A. G. (Org.). **O direito   aprender**. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 1999, pp. 659-668.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006.

KRETLI, Sandra. Burlas e artimanhas de professores e alunos: tecendo redes de saberes, valores e pensamentos... O currículo praticado nas escolas. Reunião anual da Anped, 32, 2009, Caxambu. Sociedade, cultura e educação: novas regulações? **Anais**. Minas Gerais: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2009.

KUHLMANN, M. J. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. **Educação infantil pós LDB**: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____. **Menos assistencialismo, mais pedagogia**. Entrevista concedida à FOLHA DIRIGIDA, em julho de 2003, à Jussara Santos. Fundação Carlos Chagas, difusão de idéias, maio / 2007. Disponível em: http://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/difusaoideias/pdf/menos_assistencialismo_mais_pedagogia.pdf Acesso em: 05 jan. 2017.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Tradução de João Wanderley Geraldi, Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Lingüística, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

_____. O enigma da infância – ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: _____. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley geraldi. 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016a. – (Coleção educação: Experiência e Sentido).

_____. O ensaio e a escrita acadêmica. In: RIBETTO, Anelice; CALLAI, Cristiana (orgs.). **Uma escrita acadêmica outra**. Ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016b.

LAURET, Pierre. Uma inquietude a respeito da instituição de crianças. Jean-François Lyotard crítico da doutrina humanista da educação. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, jan./jun. 2008, p. 42.

LEAL, Bernardina. Infância Entre Literatura e Filosofia. Leituras da Infância na Poesia Manoel de Barros. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan./jun. 2005, pp. 111 – 124.

_____. Uma aprendizagem da infância: primeiras instâncias. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, jan./jun. 2008, pp. 73 – 82.

LEITE, César Donizetti Pereira. Aprendizagem, linguagem e infância: educação e (des)via pedagógica, reflexões sobre experiência e sala de aula. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, jan./jun. 2007, pp. 103-121.

_____. Tempo, experiência e linguagem: territórios de um devir infância. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, jan./jun. 2010, pp. 67 – 85.

LIBARDI, Suzana Santos; URSIN, Marit. Escutando os adultos sobre proteção da infância e crianças em situação de rua no Brasil urbano. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, jan./abr. 2018, pp. 163 – 188.

LIMA E SILVA, I. C. A. Educação Infantil, Infância e Cidadania. In: 34º Reunião Anual ANPED. **Anais**. Natal/ RN, 2011.

LIMA, I. M. C.; PAIVA, L. F. Educação Infantil e Ensino Fundamental: a transição escolar a partir da implementação da lei nº 12.796. In: VII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação. CIFE. **Anais**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

LIMA, Mayumi Souza. **A Cidade e a Criança**. São Paulo: Nobel, 1989 – Coleção Cidade Aberta.

LINHARES, Célia. Escrever e viver: estranhamentos e entranhamentos recíprocos. In: RIBETTO, Anelice; CALLAI, Cristiana (orgs.). **Uma escrita acadêmica outra**. Ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

LOPES, Alessandra de Barros Piedras. Território, infância, palavras e a fabricação de um problema: modos de habitar. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, mai./ago. 2017, p. 353 – 368.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. “Geografia da infância: territorialidades infantis”. **Currículo sem Fronteiras**, vol. 6, n. 1, pp. 103-127, jan. –jun. 2006. ISSN 1645-1384 (on-line). Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 3 fev. 2018.

MACHADO, Leila Domingues; ALMEIDA, Laura Paste de. Notas sobre escrever (n) uma vida. In: RIBETTO, Anelice; CALLAI, Cristiana (orgs.). **Uma escrita acadêmica outra**. Ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MACHADO, Marina Marcondes. O imaginário infantil como trabalho-em-processo. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, jul./dez. 2010, pp. 281 – 195.

MAFRA-REBELO, Aline Helena; BUSS-SIMÃO, Márcia. Formas regulatórias na Educação Infantil; retratos a partir da perspectiva das crianças. In: 38º Reunião Anual ANPED. **Anais**. São Luiz/MA, 2017.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. “Incendios” o de la experiencia primaria de existir. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, jan./abr. 2016, pp. 9 – 25.

MATOS, Junot Cornélio. O Perguntar Filosófico das crianças. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, jul./dez. 2013, pp. 363 – 379.

MELUCCI, Alberto (Org.). **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 25-42.

MESQUITA, Vânia. Aspectos da formação docente em filosofia para as crianças no Brasil. Uma leitura de Jona Oberski, infância. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, jul./dez. 2007, pp. 313-346.

MORETTI, Nara Martins; SILVA, Nélia Aparecida. Brincar na educação infantil: transgressões e rebeldias. In: FARIA, A. L. G.; SILVA, L. L. M. **Culturas Infantis em creches e pré-escolas: estágios e pesquisas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MOUAWAD, Wajdi. Incêndios. In: _____. **O sangue das promessas: Céus, Florestas, Litoral e Incêndios**. Lisboa: Cotovia, 2013a. pp. 319-417.

_____. **Incêndios**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2013b.

MOURA, Vera Lúcia Braga de. **A invenção da infância: as políticas públicas para a infância em Pernambuco (1906-1929)**. 2011. Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

NASCIMENTO, Ana Michele de Almeida. **O percurso histórico da Educação Infantil em Caruaru-Pe: tramas tecidas, ressignificadas e reconstruídas no período de 1979 a 1996**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

NASCIMENTO, Maria Letícia. Estudo da infância e desafios da pesquisa: estranhamento e interdependência, complexidade e interdisciplinaridade. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, jan./abr. 2018, pp. 11 – 25.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. O sol e as laranjas. Ou sobre o lugar onde as crianças e a poesia se encontram. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, jan./jun. 2013, pp. 11 – 23.

OLIVEIRA, G. M. O.; SANTOS, T. R. Infância, escola e poder: novas possibilidades no Brasil contemporâneo. In: VII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação. CIFE. **Anais**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas das escolas** – sobre rede de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. – Metodologia e pesquisa do cotidiano.

OLIVEIRA, Iunaly Felix de; SALLES, Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles. A criança e a infância na escola: o que revelam os professores da rede municipal de Caruaru – PE. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 25, set./dez. 2016, p. 687 – 706.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/7/docs/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf. Acesso no dia 7 de maio de 2016.

ONU. **Declaração dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-declaracao-dc.html>. Acesso no dia 7 de maio de 2016.

PAGNI, Pedro Angelo _____; SILVA, Divino José da. O desejo de sabedoria e Paidéia Justa em Platão. In: PAGNI, Pedro Angelo; SILVA Divino José da (orgs). **Introdução à filosofia da educação**: temas contemporâneos e história. São Paulo: Avercamp, 2007.

PAGNI, Pedro Angelo. “O filosofar na arte de educar entre o corpo e a infância: Considerações a partir de Adorno e Lyotard”. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 3. 2005.

PEREIRA, M. N. C. Criança, infância e política na compreensão dos profissionais que atuam na Educação Infantil em Curitiba Pereira. In: 31º Reunião Anual ANPED. **Anais**. Caxambu/MG, 2008.

POLLARD, Andrew. **The Social Wolrd of the Primary School**. London: Cassel Education, 1985.

POPKEWITZ, Thomas S. A reforma como administração social da criança: a globalização do conhecimento e do poder. In: BURBULES, Nicolas C.; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Globalização e educação**: perspectivas críticas. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PORTO, Zélia Granja. **Participação social e políticas de Educação infantil no Brasil**: lugares de produção e circulação de discursos. Recife: Edições Bagaço, 2009.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. São Paulo: Graphia, 1999.

PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Proposições**, Campinas, Vol. 10, n. 01, 1999.

PRADO, Renata Lopes Costa; VICENTIN, Maria Cristina Gonçalves; ROSEMBERG, Fulvia. Ética na pesquisa com crianças: uma revisão da literatura brasileira das ciências humanas e sociais. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, jan./abr. 2018, pp. 43 – 70.

PRANDO, Lúgia. Filosofia libertária e educação infantil: corpos-pensamentos aos ‘cuidados de si’! In: KOHAN, Walter Omar; LOPES, Sammy William; MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro (orgs.). **O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita**. Rio de Janeiro: NEFI, 2016.

RESENDE, Haroldo de. A infância sob o olhar da Pedagogia: traços da escolarização na modernidade. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Estudos Foucaultianos).

RIBEIRO, Cintya Regina. Uma infância, um silêncio, um aprendizado do gesto. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, jan./abr. 2016, pp. 47 – 64.

RIBETTO, Anelice; MACEDO, Danielle; BALBI, Luma. Gestos para pensar um encontro outro. **Revista espaço** Periódico acadêmico-científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Educação & Surdez, um dossiê - A surdez como matriz da experiência: identidade, currículo, bilinguismo, inclusão, preconceito, tecnologia, didática, docência e aquisição da escrita. jan-jun, 2015.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; BUSS-SIMÃO, Márcia. Infância, experiência e educação: apontamentos a partir de reflexões sobre a pequena infância. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, jan./abr. 2018, pp. 27 – 42.

ROCHA, Ruth. Quando a escola é de vidro. In: _____. **Este admirável mundo louco**. São Paulo: Salamandra, 2003.

ROCHETTI, Cristina. A experiência da infância: Seu significado na proposta de "Filosofia para Crianças". **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, jul./dez. 2005, pp. 359-373.

RODRIGUES, Larissa Ferreira; PRATES, Maria Riziane Costa. Colorindo o currículo: outros possíveis pela experiência na infância. In: CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis, RJ: DP&A, 2012.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas**. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar obrigatória: versão preliminar. In: Reunião Anual da Anped, 32, 2009, **Anais**. Caxambu/MG. (Trabalho encomendado pelo Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos), 2009.

SALLES, Conceição Gislane Nóbrega Lima de. Filosofia e infância: um encontro possível?. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, jan./jun. 2009, pp. 31 – 52.

_____. Infância e Educação Infantil: o que dizem os professores? **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, jul./dez. 2012, pp. 443 – 458.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Um Discurso sobre as Ciências**. 14. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

SANTOS, C. A. A vida do bebê: a constituição de infâncias saudáveis e normais nos manuais de puericultura brasileiros. In: 33º Reunião Anual ANPED. **Anais**. Caxambu/MG, 2010.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: _____; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa Editores, 2004. p. 35-54.

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. Disponível em:

<<http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20Inf%20ncia%20Correntes%20e%20Conflu%20EAncias.pdf>> Acesso em: 19 set. 2016.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.) **As crianças - Contextos e Identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SASSEVILLE, Michel. Christian Bobin: rostos da infância ou da resistência ao sonho. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, jan./jun. 2008, pp. 5 – 11.

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

SCHILLING, Flávia Schilling; FERREIRA, Patrícia Helena. Figuras da infância: inscrições, circunscrições e incêndios. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, jan./abr. 2016, pp. 111 – 136.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade**. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

SILVA, Girlan Cândido. A representação sócio-econômica da cana de açúcar para a região da zona da mata sul de Pernambuco. **Revista Eletrônica do Curso de Geografia – Campus Jataí – UFG**. Graduação e pós-graduação em geografia. Apoio: PRPPG/PROAPUPEC, Jataí-GO, nº 14, jan-jun/2010.

SILVA, Isabel Cristina de Andrade Lima e. Educação Infantil, Infância e Cidadania. In: 34º Reunião Anual ANPED. **Anais**. Natal/RN, 2011.

SILVA, Adriana A.; BUFALO, Joseane. O espaço na pedagogia da educação infantil: fábula, perversidade e possibilidade In: GEPEDISC culturas infantis (Org.). **Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 09-34.

SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (orgs). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002. – (Coleção antropologia e educação).

SILVA, Carla Patrícia da; LIMA, Walter Matias. Uma outra língua: o dizer infantil. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 25, set./dez. 2016, pp. 585 – 609.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa; LINS, Danielle Mylene Reis. Implementação do Proinfância nos municípios de Pernambuco. **Anais**. Eixo 1: Políticas públicas, financiamento, avaliação e gestão da educação. XXVI Simpósio da Anpae. Políticas, planos e gestão da educação: democratização e qualidade social. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/PatriciaMariaUchoaSimoes-ComunicacaoOral-int.pdf> acesso em 9 de dezembro de 2017.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. A infância, a meninice, as interrupções. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, jan./jun. 2012, pp. 67 – 81.

_____. **Desobedecer a linguagem: educar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. – (Coleção Educação: Experiência e sentido / coordenadores Jorge Larrosa, Walter Kohan)

SNYDERS, George. **Alunos felizes**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

SOARES, Magda. Oralidade, alfabetização e letramento. **Revista Pátio Educação Infantil** – Ano VII – Nº 20. Jul/Out. 2009. Disponível em: <http://falandospequenos.blogspot.com/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao.html> acesso em: 20 dez. 2017.

SOUZA LIMA, Mayumi. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

SOUZA, Ana Paula Abrahamian. **Redes discursivas sobre os corpos infantis a pedagogia cultural das danças midiaticizadas como região de constituição de subjetividade**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

STECANELA, Nilda. O cotidiano como fonte de pesquisa nas Ciências Sociais. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 1, p. 63-75, jan./maio 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Estudos Foucaultianos).

VICENZI, Vinicius B. A luta pedagógica-política entre retórica e filosofia: em busca de um conceito de infância para aprisionar o outro. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, jan./jun. 2010, pp. 21 – 39.

ZAMBRANO, María. **Filosofía y poesia** (prólogo de 1987). Madri: Fondo de Cultura Económica, 1993.

ANEXO A - Produções selecionadas no GT07 da ANPED

REUNIÃO CIENTÍFICA	TÍTULO DO TRABALHO	AUTORIA	INSTITUIÇÃO ⁴²
30 ^a Reunião/ 2007 Caxambu – MG (Trabalho completo)	1- Artes de governar a infância: no cruzamento entre a ética e a política	Maria Isabel Edelweiss Bujes	ULBRA
31 ^o Reunião/ 2008 Caxambu – MG (Trabalho completo)	2 – Criança, infância e política na compreensão dos profissionais que atuam na Educação Infantil em Curitiba Pereira	Maria Neve Collet Pereira	UTP
31 ^o Reunião/ 2008 Caxambu – MG (Trabalho completo)	3 – Infância e cidadania: Ambiguidades e contradições na Educação Infantil	Ivone Garcia Barbosa; Nancy Nonato de Lima Alves; Telma Aparecida Teles Martins.	UFG
32 ^o Reunião/ 2009 Caxambu – MG (Trabalho completo)	4 – O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos	Arleandra Cristina Talin do Amaral	UFPR
33 ^o Reunião/ 2010 Caxambu – MG (Trabalho completo)	5 – A vida do bebê: a constituição de infâncias saudáveis e normais nos manuais de puericultura	Cláudia Amaral dos Santos	UFRGS

⁴² O nome das instituições consta na lista de siglas e abreviaturas.

brasileiros			
34º Reunião/ 2011 Natal – RN (Trabalho completo)	6 – Educação Infantil, Infância e Cidadania	Isabel Cristina de Andrade Lima e Silva	UNICAMP
37º Reunião/ 2015 Florianópolis – SC (Trabalho completo)	7 – A infância pequena e a construção da identidade étnico- racial na Educação Infantil	Arleandra Cristina Talin do Amaral	UFPR
38º Reunião/ 2017 São Luís (MA)	8 – Formas regulatórias na Educação Infantil; retratos a partir da perspectiva das crianças	Aline Helena Mafra-Rebelo Márcia Buss- Simão	UFSC UNISUL

ANEXO B - Produções selecionadas no RI da UFPE (I)

PROGRAMA	TRABALHO	AUTORIA	ANO
Programa de pós-graduação em educação	1 - Dissertação: O percurso histórico da educação infantil em Caruaru-PE: tramas tecidas, ressignificadas e reconstruídas no período de 1979 a 1996	Ana Michele de Almeida Nascimento	2013
Programa de pós-graduação em educação	2- Tese: Redes discursivas sobre os corpos infantis a pedagogia cultural das danças mediatizadas como região de constituição de subjetividade	Ana Paula Abrahamian de Souza	2015
Programa de pós-graduação em Direitos Humanos	3- Dissertação: Concepções de crianças acerca do exercício da sua cidadania na cidade do Recife	Kátia Fernanda Faria Assad	2016
Programa de Pós-graduação em educação contemporânea	4- Dissertação: A infância no universo do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos obrigatório; o que revelam as crianças	Adma Soares Bezerra	2016

ANEXO C - Produções selecionadas no RI da UFPE (II)

TRABALHO	AUTORIA	ANO
A invenção da infância; as políticas públicas para a infância em Pernambuco	Vera Lúcia Braga de Moura	2011
Criança não deve trabalhar; a análise sobre o programa de erradicação do trabalho infantil.	Mirian Damasceno Padilha	2005
O SINASE; estrutura e rotinas do complexo de defesa da cidadania em Picos Piauí na aplicação de medidas socioeducativas	Newton de Moura Bezerra	2010

ANEXO D - Produções selecionadas no CIFE

EDIÇÃO	TÍTULO DO TRABALHO	AUTORIA	INSTITUIÇÃO ⁴³
VII Edição 2014	1- Educação Infantil e Ensino Fundamental: a transição escolar a partir da implementação da lei nº 12.796	Ilka Monique da Costa Lima; Luciana Francisca Paiva	UFRRJ
VII Edição 2014	2 – Infância, escola e poder: novas possibilidades no Brasil contemporâneo	Glenda Matias de Oliveira; Teresa Rachael Santos	UnB
VII Edição 2014	3 – Políticas públicas para a primeira infância: é possível respeito as crianças?	Marcia Oliveira Gomes; Alessandra Maria Savaget Barreiros e Lima de Almeida; Vera Maria Ramos de Vasconcellos	UERJ
VIII Edição 2016	4 – Educação Infantil no campo: o repensar da infância, do tempo na experiência educativa e da prática pedagógica com crianças de 3 e 4 anos no programa de resgate da memória rural aldeense em uma escola municipal de São Pedro da Aldeia	Natalia Agnes de Araújo Almeida; Elizabeth S. A. Coutinho Franco	SEMED
VIII Edição 2016	5 – O Brincar no Ensino Fundamental de nove anos: o movimento pulsante na/da infância	Larissa Monique de Souza Almeida	UNEB

⁴³ Ver nomes das instituições na página 3.

ANEXO E - A escola de papel

Era uma vez uma escola de papel.

Eu nem imaginava que existisse uma escola de papel, mas quando olhei estava em uma
Seu nome era Escola Papyrus.

Na verdade, uma escola feita com dois papéis com cores, formas, espaços e tamanho diferentes.

Eu tinha que ir para os dois papéis, pois minha mãe não deixava eu ficar em casa.

Não sei bem porque, mas ir à escola de papel era minha obrigação.

No início eu estranhava aquele lugar, as lágrimas caiam dos meus olhos e eu começava a gritar: BUAAAAA. Parecia inconsolável.

Daí eu não parava quieto, corria, saltava e andava **de cá pra lá e de lá pra cá**.

Mas com um tempo fui me acostumando.

No início do ano a escola era de papel frágil, parecido com um jornal, facilmente poderia rasgar.

Tinha medo que com minhas lágrimas e com minhas andadas **de cá pra lá e de lá pra cá** a escola desabasse.

Quer saber como eram as salas? As salas tinham muitas crianças e o papel se sujava muito e parecia que ia rasgar a qualquer momento.

Na verdade eu queria era sair daquela sala de papel.

Precisava me mexer, meu corpo não queria ficar quieto, mas naquela sala não conseguia nem me movimentar direito.

Parecia uma... **ESTÁTUA**.

Foi aí que pensei: ora, essa escola não é de papel? bem que eu podia escrever nela.

Dizem que as palavras dão sentido à vida, assim poderia colocar palavras ali que dessem sentido à escola, sentido e beleza aquele lugar.

Meus amigos, bem que eu tentei, mas assim como um jornal, a escola de papel estava cheia de letras e pouco era o espaço para a invenção.

Eu ainda pensei em usar esses poucos espaços, mas ouvi: **EI, NÃO PODE** ou **FIQUE NO SEU LUGAR** ou **PARE**. Não era permitido. Tinha muitas linhas, caixinhas, margens e eu não podia ultrapassar.

Tive uma ideia: Ah... bem que eu podia tentar escrever nos buracos, os buracos das letras, no meio da bolinha do **B**, do **D** do **R**. Como uma fonte que transbordasse dentro do que já estava escrito foi aí que comecei a inventar, a brincar com as letras e com as linhas usando a minha imaginação.

Andando **de cá pra lá e de lá pra cá** peguei a letra **I**, fiz dela uma varinha de condão.

Segurei em baixo e libertei as coisas que estavam muito paradas naquele papel.

Comecei libertando o caderno, ele era de papel e seus papéis, diferente da escola de papel, tinham espaço para escrever, bastava destacar algumas folhas para trazer na sala de aula um incrível avião, ou mesmo um leque, ou ainda um belo bico de pato para animar nossas conversas.

De cá pra lá e de lá pra cá fui libertar o quadro e as mesas da escola.

Disseram que só podia escrever no caderno, mas quer saber de uma coisa? Eu achava ainda bem pouco para minhas invenções. Eu queria fazer desenhos maiores, riscos maiores e aí bastava um lápis ou giz na mão para criar.

Caminhei, dei um giro e **de cá pra lá e de lá pra cá** comecei a procurar luzes que indicassem brechas daquela sala de aula. Bem do meu lado estava a porta e a janela. Fiz deles um lugar de imagens interessantes que me indicavam outros lugares possíveis a ir.

De repente vejo que me deram quadrados, triângulos, círculos, não tive dúvidas, com eles fiz outras construções, muitas vezes tirava eles da mesa e trazia para o cenário das minhas brincadeiras.... é é é... eu os usava nem sempre pra montar, mas pra serem algo nas minhas brincadeiras, nas minhas criações e fantasias.

Tudo ia caminhando até que avisaram que iríamos para outro papel, outra escola de papel.

Pensei: Lá vai eu de novo **de cá pra lá e de lá pra cá**.

A nova escola era um papel mais resistente, mais bonito, mais confortável.

No dia da mudança foi uma tremenda alegria, o papel era mais forte e muito mais bonito, mas o que eu estava mais preocupada era com os espaços, com as brechas pra usar.

Aquele papel também estava cheio de palavras, mas percebi que havia mais espaços vazios do que na escola anterior, tinha um pátio que eu podia correr e brincar a vontade. Mas, poucas vezes pude ir ali.

O problema é que mais uma vez a escola estava cheia de margens, de caixinhas, linhas, limites e não podia ultrapassar.

Eu tinha que brincar na sala, me conformar com o quadrado daquela sala que continuava com muitas crianças.

Muitas vezes perguntava a hora pra minha professora por que não via a hora de sair dali, demorava demais, o tempo parece que parava.

Não teve jeito, eu tive que usar novamente minha varinha de condão e começar a libertar as coisas, igual fazia no outro papel, usando o que eu tinha, experimentando as coisas, tentando **de cá pra lá e de lá pra cá** tornar melhor aquele lugar.