



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VIVIANE LÍDIA MONTEIRO RODRIGUES

**DE PINÓQUIOS A ALUNOS:
Discursos que modelam a criança da Educação Infantil**

RECIFE
2021

VIVIANE LÍDIA MONTEIRO RODRIGUES

**DE PINÓQUIOS A ALUNOS:
Discursos que modelam a criança da Educação Infantil**

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

Área de concentração: Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular.

Orientadora: Professora Doutora Karina Mirian da Cruz Valença Alves.

RECIFE

2021

Catálogo na fonte
Bibliotecária Anaíse de Santana Santos, CRB-4/2329

R696d Rodrigues, Viviane Lúcia Monteiro.
De pinóquios a alunos: discursos que modelam a criança da educação infantil. / Viviane Lúcia Monteiro Rodrigues. – Recife, 2021.
104 f.: il.

Orientadora: Karina Mirian da Cruz Valença Alves.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2021.
Inclui Referências.

1. Educação infantil. 2. Subjetivação infantil. 3. Criança- cultura. 4. Ensino aprendizagem- criança. I. Alves, Karina Mirian da Cruz Valença. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.) UFPE (CE2023-034)

VIVIANE LÍDIA MONTEIRO RODRIGUES

DE PINÓQUIOS A ALUNOS:

Discursos que modelam a criança da Educação Infantil

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

Aprovada por videoconferência em: 27/08/2021

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Karina Mirian da Cruz Valença Alves (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco [Participação por videoconferência]

Professor Doutor Rui Gomes de Mattos de Mesquita (Titular Interno)
Universidade Federal de Pernambuco [Participação por videoconferência]

Professora Doutora Tatiana Cristina dos Santos Araújo (Titular Externo)
Universidade Federal de Pernambuco [Participação por videoconferência]

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre um presente. Uma retribuição de tantas coisas que venho recebendo. Tentarei compartilhar a minha alegria de concluir um trabalho acadêmico com quem partilhou também das minhas dores. Agradeço aos numerosos amigos que se fizeram ausentes, mas necessariamente presentes no momento particular da escrita. Há muitas ausências que talvez não possam ser recuperadas, mas assim é o processo de construir um argumento, uma dissertação. Precisei usar dos tijolos mais preciosos que tinha: meu tempo. Investi muitos tijolos neste trabalho, retirando alguns das minhas relações, do que me constitui. Aos meus parentes e amigos, só me resta pedir gratidão.

Agradeço fervorosamente à minha rede de apoio, majoritariamente feminina e reduzida: creche, babá e mãe. Remuneradas em diferentes formas, sob a mais genuína confiança de que o “estudo é sagrado”, depositaram em mim toda a fé que os “estudos” podem proporcionar. A escolarização, tão esmiuçada em meu trabalho, criou uma pequena rotina de estudos na minha casa: para que estes pensamentos se desenvolvessem em argumentos e palavras, havia trabalhadores sistemáticos no meu dia a dia. O trabalho doméstico e a maternidade não aparecem nos anais da vida acadêmica. Sempre falo que por trás de uma boa teoria, por trás de um autor/a, existe a pessoa que lava, cozinha e serve cafés. Acrescentando a maternidade, agradeço infinitamente a quem fica com minha criança – Flávia Ramos, Andreia Ramos e Ivete de Freitas, minha mãe –, que preenchem seus dias com brincadeiras e atenções dignas de uma infância feliz.

Mais particularmente, alguns contatos foram se afinando e os amigos se fizeram presentes na minha escrita: utilizei de nossas conversas para construir-me no presente trabalho. Agradeço amorosamente à Karuna de Paula, pelo campo fértil que se abriu entre nós através de nossas maternagens. Assim como às amigas Juliana Dias, Ana Carolina Lôbo, Mayza Dias Toledo, Janaina Barros, Diana Cardona e, de um jeito mágico e íntimo, a Leylane Pereira e Ludmila Martins.

Aos colegas da minha turma 36, sou grata pelos momentos de encantamentos, discussões, alegrias e partilhas. Alguns colegas passaram a partilhar também outros momentos da nossa vida, “as dores e as delícias” do cotidiano: Marília Lima, Melka Pinto, Maria de Fátima, Rafaela Dominique, Robson Guedes, Isabela Júlia, Diogo Fernandes e Thiago Antunes, entre tantos outros.

Ao espaço da Cátedra José Martí, na atual coordenação da Professora Daniela Ferreira. A

riqueza dos encontros e as possibilidades infinitas de diálogos se fizeram marcantes no tempo em que eu passava na Universidade. Agradeço a possibilidade da cátedra ser esse espaço de acolhimento dos estudantes: mesas, computadores, cadeiras, boa conversa e café. Em extensão, agradeço também ao GEPFE – Grupo de Estudos e Pesquisas Foucault e Educação: Reverberações e Ensaios de Pensamento, que possibilitou meu mergulho no universo foucaultiano, discutindo as problemáticas educacionais e escolares que tanto reverberam em nossa trajetória acadêmica.

Agradeço aos professores e professoras que encontrei e reencontro sempre no Centro de Educação desde a graduação, há mais de 15 anos. Alguns reencontros foram valorosos no curso do mestrado: Ana Márcia Luna, Tatiana Araújo, Rosângela Tenório, Daniel Rodrigues, Evson Malaquias, Rafaela Celestino e Mitz Helena.

À minha professora e orientadora Karina Valença, que me apresentou as ferramentas analíticas para tantas “queixas” que eu trazia das salas de aula. Os problemas estruturais da escola pública somados aos do exercício do magistério deixam marcas profundas na nossa ação pedagógica e, não menos importante, na nossa vida pessoal. Agradeço imensamente esse aprendizado e pela companhia nos caminhos que trilhamos.

Preciso agradecer à minha banca de qualificação, composta pelo professor Rui Mesquita e pela professora Tatiana Araújo. Foi um momento crucial no andamento da minha pesquisa. Suas contribuições reverberam ainda hoje no meu texto. Agradeço ao programa de Pós-Graduação em Educação deste centro, desde o momento da seleção em 2017 até os trâmites finais, sempre nos acolhendo enquanto alunos; estendo também os agradecimentos aos professores da linha Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular, que vem consolidando as pesquisas dessa área dentro do Centro de Educação.

Nesse âmbito, também agradeço às professoras do curso de dança da UFPE, lugar que também frequento como estudante curiosa, que vê uma brecha tão estreita na educação pela via do corpo, pela fruição do movimento, construindo nossas relações com o ambiente, com nossos pares. Essa tem sido uma aventura acadêmica muito prazerosa na minha trajetória de professora. Agradeço o acolhimento e os estímulos que tenho recebido em contato com o “povo da dança”, em especial ao professor Diogo Lins, que alavancou meu último capítulo durante suas aulas remotas no ano de 2021.

Sou imensamente grata às minhas colegas de profissão, das escolas por onde passei, e de muitas amizades que carrego para minha vida pessoal. Por meio de tantas partilhas, minhas colegas se fazem presente neste trabalho. Com elas dividi muitos problemas, construí muitas pontes, e tivemos muitas alegrias na companhia das crianças: em especial Pollyanna Accioly e

Eline Patrícia, nas quais busquei conforto desde os primeiros dias nas redes de ensino do Cabo de Santo Agostinho e de Jaboatão dos Guararapes.

Agradeço às colegas de trabalho da Escola Maria José Paiva, do Cabo de Santo Agostinho, que me deram grande apoio, do início ao fim do mestrado. Apesar da licença, da distância, as professoras estiveram sempre presentes durante esses dois anos, em especial as gestoras Milena Quirino e Paula Tenório, e as professoras Shirley e Erika. Agradeço também à equipe da Escola Expedita Helena da Silva, em Jaboatão dos Guararapes, lugar onde sonhamos muitos sonhos e onde aprendi a ser professora do Infantil. E, depois da maternidade, passei a admirar a responsabilidade com crianças tão pequenas e acolher, também as suas mães.

Ao meu companheiro Pelé, agradeço a presença e ausência, arduamente necessárias para a produção deste trabalho. Foram tantos sentimentos vividos nesse ano, que não me arriscaria em declarar uma qualidade nossa. Somos mais uma vez companheiros de lutas, porque paralelamente à minha defesa ele também concluiu sua graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Agradeço à família Espírito Santo, que me acolheu desde as primeiras visitas apressadas no calor do quintal sombreado, especialmente à minha sogra Grinauria Maria do Espírito Santo – Dona Dudu (*in memoriam*), que estendeu sua simplicidade e sabedoria para mim e minha filha no convívio de sua casa.

Por último, não poderia deixar de agradecer à casa que nos acolheu neste último ano. Por intermédio do meu pai, Paulo Gomes, estamos numa casa bastante confortável e frutífera para vivermos com criança, plantas e bichos, e temos um ambiente propício para os estudos. Agradeço à criança que floresce na minha casa e que traz diariamente à minha lembrança as outras que deixei, as que ficaram nas escolas...

*“Quero começar, mas não sei por
onde
Onde será que o começo se esconde?”*

*Será que o mundo começou em janeiro?
Será que o amor começou com um
beijo?
Será que a noite começa no dia?
Será que a tristeza é o fim da alegria?*

*Será que o mar termina na areia,
Ou ali é o começo de uma vida
inteira?
Taí o mistério que chegou até mim
Será que o mundo tem começo, meio e fim?*

*Quero começar, mas não sei por
onde
Onde será que o começo
se esconde?*

*Será que o universo um dia começou?
E esse dia especial, quem será que
inventou?
Será que Deus um dia nasceu?
Será que o choro dele foi igual ao meu?*

*Quero começar, mas não sei por onde
Onde será que o começo se
esconde?”*

RESUMO

A partir da preocupação com a infância vivida nas escolas públicas, aliada à experiência de ser professora da Educação Infantil, nasce o desejo de investigar este elemento subjetivo, “esquecido” no interior das salas de aula: o corpo. Numa perspectiva sócio-histórica, discutimos o conceito de infância criado junto com a modernidade (ARIÉS, 2012) e o processo de escolarização da infância. Considerando a escola como categoria de análise, cenário em que se modelam crianças, alunos, indivíduos e sujeitos, nascem as perguntas da pesquisa: como o tempo e o espaço escolar formam a criança? Como essa escola marca o corpo, a subjetividade infantil? Como essa criança escolar é representada no discurso das professoras? Como a criança-aluna é forjada no seio das políticas públicas e nos documentos oficiais que versam sobre a etapa da Educação Infantil? A criança, ao entrar na escola é atingida por diversos discursos (pedagógicos, religioso, médico, jurídico), que imprimem os papéis de aluno e de criança. E quando voltados para a ordem e disciplina deixam marcas, mais expressivamente, na constituição subjetiva da criança, em sua corporeidade. Em se tratando das classes populares, as práticas estão destinadas a submissão, ao disciplinamento, ao silêncio e a obediência. Com base foucaultiana – Bujes (2002), Souza (2007; 2010), Abramowicz (2016) e Arenhart (2016) –este trabalho busca abordar os processos de subjetivação infantil que atingem as crianças dentro da estrutura escolar. Como suporte teórico, entramos no campo das culturas infantis, através dos estudos de Manoel Sarmiento (2002) e da Sociologia da Infância com contribuições de Jens Qvortrup (2010). Temos por objetivo desvelar como a escola, no corpo de suas práticas discursivas, opera na constituição da criança, enquanto sujeito aluno na Educação Infantil. Tentaremos apontar como a *governamentalidade* “entra” nos corpos infantis, através do dispositivo escolar, composto de discursos e técnicas disciplinares. Para tanto, elaboramos um “prisma discursivo” para saber dessa criança – construída pelos discursos científicos da Modernidade – que a consolidou como objeto de intervenção pedagógica, utilizando *As aventuras de Pinóquio*, de Carlo Collodi (2002), como cenário da nossa escrita. Através do recurso literário, podemos trazer a criança do campo da literatura para a criança do discurso pedagógico contemporâneo. Para tanto, traremos o conjunto discursivo da professora de Educação Infantil sobre a escola e a infância contemporânea e os documentos oficiais da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, no que se refere à Educação Infantil. Ao atravessarmos esse labirinto metodológico, o fio da infância foi o nosso guia durante a pesquisa, revelando-nos as intencionalidades educativas nas palavras e nos discursos sobre a criança. Desvelamos, também o conceito de experiência nas notas de Jorge Larrosa (2002) que, ao final nos serve para ampliar e intensificar os debates sobre a produtividade da criança escolar, a velocidade das informações e a pobreza de experiências.

Palavras-chave: Educação Infantil. Subjetivação Infantil. Culturas Infantis.

ABSTRACT

From the concern for childhood experienced in public schools, combined with my experience as an early childhood education teacher, a desire was born to investigate this subjective element, "forgotten" inside the classroom: the body. From a socio-historical perspective, we discuss the concept of childhood created along with modernity (ARIÉS,2012) and the process of schooling childhood. Considering the school as a category of analysis, a scenario in which children, students, individuals and subjects are shaped, the questions of this research are: how do the time and space of the school shape the child? How does this school mark the child's body and subjectivity? How is this child-student represented in teachers' discourses? How is the child-student shaped within public policies and official documents dealing with the early childhood education phase? Up on entering school, the child is influenced by various discourses (pedagogical, religious, medical, legal), which imprint the roles of student and child. And when they focus on order and discipline, they leave marks, more expressively, in the child's subjective constitution, in his corporeity. When it comes to the popular classes, the practices are aimed at submission, discipline, silence and obedience. With a Foucauldian basis - Bujes (2002), Souza (2007; 2010), Abramowicz (2016) and Arenhart (2016) - this article seeks to address the processes of child subjectification that affect children within a school structure. As theoretical support we entered the field of childhood cultures, based on the theories of Manoel Sarmiento(2002) (Sociology of childhood) and Jens Qvortrup (2010). We aim to unveil how the school, in the body of its discursive practices, operates in the constitution of the child, as a subject student in Early Childhood Education. We will try to point out how the governmentality "enters" in children's bodies, through the school device, composed of discourses and disciplinary techniques. To do so, we elaborate a "discursive prism" to know this child - constructed by the scientific discourses of Modernity - that consolidated it as an object of pedagogical intervention, using *The adventures of Pinocchio*, by Carlo Collodi (2002), as the scenario of our writing. Through the literary resource, we can bring the child from the field of literature to the child of the contemporary pedagogical discourse. For this, we will bring the discursive set of the Early Childhood Education teacher about the school and contemporary childhood and the official documents of the BNCC - Base Nacional Comum Curricular, regarding Early Childhood Education. When crossing this methodological labyrinth, the thread of childhood was our guide during the research, revealing us the educational intentionality in the words and speeches about the child. We also unveiled the concept of experience in Jorge Larrosa's notes (2002) that, in the end, serves to extend and intensify the debates about the productivity of the school child, the speed of information and the poverty of experiences.

Keywords: Early Childhood Education. Child Subjectivation. Child Cultures.

RIASSUNTO

Dalla preoccupazione per l'infanzia vissuta nella scuola pubblica, unita all'esperienza di insegnante di educazione della prima infanzia, è nato il desiderio di indagare questo elemento soggettivo, "dimenticato" dentro le aule: il corpo. Da una prospettiva storico-sociale, discutiamo il concetto di infanzia creato insieme alla modernità (ARIÉS, 2012) e il processo di scolarizzazione dell'infanzia. Considerando la scuola come una categoria di analisi, uno scenario in cui si plasmano bambini, studenti, individui e soggetti, nascono le domande di questa ricerca: come plasmano il bambino il tempo e lo spazio della scuola? Questa scuola, come segna il corpo e la soggettività del bambino? Come viene appreso questo bambino studente nei discorsi degli insegnanti? Come viene forgiato il bambino-studente e all'interno delle politiche pubbliche e dei documenti ufficiali che trattano la fase dell'educazione della prima infanzia? Col suo ingresso nel mondo della scuola, il bambino è influenzato da vari messaggi (pedagogici, religiosi, medici, legali), che imprimevano su di lui i ruoli di studente e bambino. E quando si focalizza sull'ordine e la disciplina, lasciano segni, in modo più evidente, nella costituzione soggettiva del bambino, nella sua corporeità. Quando si tratta delle classi popolari, le tecniche mirano all'ottenimento di sottomissione, alla disciplina, al silenzio e all'obbedienza. Con una base foucaultiana – Bujes (2002), Souza (2007; 2010), Abramowicz (2016) e Arenhart (2016) – questo articolo cerca di affrontare i processi di soggettivazione infantile che riguardano i bambini all'interno di una struttura scolastica. Per supportare le nostre tesi a livello teorico, siamo entrati nel campo delle culture dell'infanzia, attraverso gli studi di Manoel Sarmiento (2002) e la Sociologia dell'infanzia con i contributi di Jens Qvortrup (2010). Ci proponiamo di mostrare come la scuola, nel corpo delle sue pratiche discorsive, opera nella costituzione del bambino, come soggetto studente nell'educazione della prima infanzia. Cercheremo di evidenziare come la mentalità governativa "entra" nei corpi dei bambini, attraverso il dispositivo scolastico, tramite messaggi e tecniche disciplinari. Per farlo, elaboriamo un "prisma discorsivo" per conoscere questo bambino - costruito dai discorsi scientifici della Modernità - che ha consolidato come oggetto di intervento pedagogico, utilizzando *Le avventure di Pinocchio*, di Carlo Collodi (2002), come scenario della nostra scrittura. Attraverso la risorsa letteraria, possiamo portare il bambino dal campo della letteratura al discorso pedagogico contemporaneo. Per questo, porteremo l'insieme discorsivo dell'insegnante di educazione della prima infanzia sulla scuola e l'infanzia contemporanea e i documenti ufficiali del BNCC – Base Nacional Comum Curricular, riguardanti l'educazione della prima infanzia. Nell'attraversare questo labirinto metodologico, il filo dell'infanzia è stato la nostra guida durante la ricerca, rivelandoci le intenzionalità educative nelle parole e nei discorsi sul bambino. Abbiamo anche svelato il concetto di esperienza nelle note di Jorge Larrosa (2002) che, in conclusione, ci serve per ampliare e intensificare i dibattiti sulla produttività dello scolaro, la velocità dell'informazione e la povertà delle esperienze.

Parole-chiave: Educazione della Prima Infanzia. Soggettivazione del Bambino. Culture del Bambino.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 O INÍCIO DA PESQUISA COMO UM DESEJO.....	12
1.2 FINCANDO OS PÉS NUMA AREIA MOVEDIÇA.....	18
2 INFÂNCIA(S).....	22
2.1 A CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA.....	22
2.2 JARDINS DA INFÂNCIA E OS DISCURSOS CIENTÍFICOS.....	27
3 CORPO(S).....	35
3.1 OS PASSOS DO CORPO.....	35
3.2 O CORPO FALANTE: PINÓQUIOS NA SALA DE AULA.....	40
4 PRISMA FOUCAULTIANO.....	47
4.1 ESCOLA E PODER.....	47
4.2 PODER DISCIPLINAR: O CORPO INFANTIL SOB MIRA.....	50
4.3 A CRIANÇA ESCOLARIZADA.....	55
5 ESCOLA.....	60
5.1 VOLTANDO À ESCOLA: OS PRIMEIROS ACHADOS PARA UM ESTUDO PILOTO 60	
5.2 DE QUE CRIANÇA FALAMOS? A VEZ E A VOZ DAS PROFESSORAS.....	71
5.3 CRIANÇA CIDADÃ: A BNCC OPERANDO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DO SUJEITO 87	
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	97
ANEXO – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	104

1 INTRODUÇÃO

1.1 O INÍCIO DA PESQUISA COMO UM DESEJO

“Tudo é mistério nesse reino que o homem começa a desconhecer desde que o começa a abandonar.”
(Cecília Meireles)

A infância é nosso recomeço. É o lugar de onde viemos e para onde devemos sempre retornar. Esse reino em nós, adultos, é constituído exclusivamente de lembranças. Lembrar e esquecer podem ser faces de uma mesma moeda. Por quanto tempo devemos carregar essas lembranças? Onde guardá-las? Para alguns viajantes, a mala de lembranças pode ficar no meio do caminho. Outros conseguem carregá-las suavemente, arduamente ou dolorosamente. A medida do peso não é tão primorosa.

Enquanto crianças nós vivemos a experiência, o presente, entregues literalmente de corpo e alma. Cabe aos adultos a tarefa mais difícil, de segurar uma pipa que insiste em só voar. Este fio que segura à pipa, que coloca as crianças nos seus respectivos papéis sociais, se assemelha ao fio de Ariadne. Na mitologia grega, Teseu usou um fio dourado entregue por ela para não se perder no labirinto, onde deveria matar um monstro e retornar ao começo. Esse fio, da pipa, é uma espécie de guia para a criança não se perder de si, concebendo a existência de um parâmetro de ser humano, de um roteiro de estar no mundo.

O processo de escolarização parece elucidar essa metáfora. A preocupação com a infância é, antes de tudo, geracional. Cuidamos das crianças pela nossa sobrevivência, fiamos nelas nossos ideais. O terreno da infância parece vazio, lugar que precisa de adubo e sementes. O tempo da escola é que precisamente preenche este vazio. Preenche metodicamente o tempo de ser criança, de tal forma que criança e aluno se tornam sinônimos semânticos.

Mas o fio que guia é o mesmo que amarra. O tempo da escolarização nas nossas infâncias fabrica um aluno na criança, molda o sujeito no indivíduo. Demonstra uma relação de poder, do adulto sobre a criança. Neste lugar, a pureza e a inocência que foram atribuídas à infância no período renascentista são manipuladas para o agenciamento de uma racionalidade moderna, em um projeto incipiente de infância. A educação parece mesmo ter esse poder ilimitado de constituir indivíduos conscientes, autônomos e esclarecidos.

A infância teve seu nascimento construído socio-historicamente. Estudos de Philippe Ariès (2015) nos revelam que, a partir do século XVIII, o sentimento de infância produziu uma especificidade para a infância, que antes não havia: novas maneiras de se vestir, de se alimentar, de estar entre os adultos, de cuidados e educação. A criança-aluno é fruto desse projeto moderno, aparelhando a noção de infância. A criança era, até então, um ser frágil e inocente; para tanto, a pedagogia construiu seu discurso com base na premissa de que ela precisa ser educada e corrigida.

O desejo e necessidade de falar sobre crianças, particularmente as menores, surgiu de minhas angústias enquanto professora e agenciadora desse modelo de (trans)formação de crianças e alunos. Minhas lembranças de infância e escola precisaram ser iluminadas quando me vi em meio às crianças, sendo responsável por oitocentas horas de suas vidas em um ano escolar.

Fui contagiada por esse meio. Minhas lembranças de escola e meus primeiros conceitos sobre ela foram amadurecendo conforme se passavam os anos escolares, enquanto eu progredia na minha vida escolar, até me tornar professora. Ao retornar para a Universidade, na condição de estudante de graduação, depois de Especialização e de Mestrado, refleti minha prática pedagógica e meu discurso sobre essas infâncias – a minha e a contemporânea –, e me vi nitidamente nos dois papéis, da criança-aluno e da professora. Alguns temas como indisciplina, aprendizagem e conteúdos frequentemente apareciam como problemas na minha sala de aula. Todavia, eu já carregava alguns pensamentos acerca deles enquanto criança-aluna.

A partir do trabalho de conclusão de curso da Especialização em Docência na Educação Infantil, promovido pelo CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem, neste centro de Educação, me debrucei sobre um objeto, por vezes flutuante na prática pedagógica: o corpo, em específico o corpo infantil. Como torná-lo presente na sala de aula, sem reduzi-lo? O que fazer com crianças de quatro e cinco anos que têm no corpo sua maior expressão, enquanto lhe são esperados dados objetivos? Como se constrói o sujeito aluno na criança? E, mais além: Como estão sendo vividas as infâncias nas escolas públicas brasileiras?

Somada à experiência em turmas de Educação Infantil, o desenvolvimento da pesquisa *A fala de professoras sobre o corpo: práticas pedagógicas e experiências na Educação Infantil*, com orientação da Professora Tatiana Araújo, só fez crescer o desejo em continuar os estudos sobre corporeidade e educação. No referido trabalho, buscamos compreender o conceito de corpo das professoras, através do relato de suas práticas e reflexões sobre suas

experiências referentes à linguagem corporal.

Fui tomada por outras experiências corporais fora dos espaços escolares, como a capoeira e a biodança, que me dão base para construir o múltiplo corpo que transita em diferentes espaços, sob diferentes discursos. O curso de graduação em Dança, nesta mesma Universidade, me trouxe uma gama de possibilidades para praticar o corpo, sobretudo de revelar os seus conhecimentos. Por visualizar a ausência e/ou baixa frequência de tais experiências na realidade em que atuo profissionalmente fui conduzida para a temática, ao refletir sobre minha prática pedagógica, especialmente sobre os discursos sobre as infâncias que pairam no ambiente escolar. Parece-me que no tempo/espaço da escola, as atividades relacionadas ao corpo estão sujeitas ao lazer, com a finalidade exclusiva de consumir o excesso de energia das crianças, em prol de uma racionalidade idealizada para a resolução das “tarefas” planejadas. O brincar, dançar, cantar e jogar teria o intuito de apenas dar repouso à razão? Ou, na pior das hipóteses, uma premiação: “só brinca se fizer a tarefa”. Para algumas professoras, a criança só aprende se estiver sentada, calada, e olhando para um quadro.

No início da nossa experiência profissional, entramos em contato com uma cultura escolar determinada pelas condições históricas e sociais dos atores e de seu meio, que produz modos *sui generis* de ser professora e de ser aluno. Mesmo com uma memória “viva” dos tempos de jardim de infância, este novo papel de professora me revelou alguns paradigmas estruturais, quando refletimos sobre o processo de escolarização na formação das subjetividades.

Uma imagem apareceu em meio aos meus estudos: a primeira vez que entrei na sala de aula como professora. Eu estava na graduação e trabalhava como estagiária na rede municipal de Recife. Fazíamos acompanhamentos pedagógicos e alguns trabalhos paralelos em sala, com os professores. Mas, na decadência da rotina escolar, vários estagiários assumem a sala de aula quando os professores se ausentam. Eu não havia tido contato algum com essa realidade. Na faculdade estudava Vygotsky, Platão e Saviani, mas não sabia do *modus operandi* de ser professora.

A coordenadora da escola me deu a missão de, naquele dia, “ficar com aquela turma”, enquanto a professora não chegava. Me deu um lápis para quadro, um apagador, e fomos andando. Naquele caminho, entre a sala dos professores e a sala de aula, fui buscando informações sobre a turma, que matéria dar naquele dia, se havia um planejamento, enfim, tentando formular meu repertório de professora. Eis que entramos na sala de aula, a coordenadora acalmou a turma com uma série de palavras de ordem, expressões corporais e ameaças e, logo em seguida, me anunciou: esta é a professora Viviane. Gritaram-me

professora! Senti que entrei num pedestal, literalmente. Segui no mesmo tom da colega e fui entrando na personagem. Algumas vezes ousei modificar o tom de voz e colocar-me sentada, pensando numa postura mais próxima, mas as crianças começavam a sair da ordem e eu precisava controlá-las.

Aprendi com essa primeira experiência o lugar da professora. Aquele lugar próximo ao quadro e à porta, principalmente. Aprendi que precisaria menos das teorias e que precisava de mais ações. Precisava manter aqueles corpos naquela sala, manter um diálogo em que todos prestassem atenção e, principalmente, precisava mantê-los ocupados –no caso, copiando palavras do quadro – para não saírem da sala. E meus instrumentos eram o quadro, o lápis, a caneta vermelha, minha voz – e corpo – e o próprio sistema, que me denominava professora (ainda estudante, mas já usava o título).

Pensando na cultura escolar, Nóvoa (1999) nos fala que a Instituição Escolar apresenta elementos invisíveis e visíveis quando se analisa a sua estrutura organizacional. Os valores, crenças, ideologias e as diversas manifestações estão impressas em todo o espaço escolar: salas de aula, corredores, objetos e, principalmente, nos corpos das crianças e professoras.

O contágio com esta realidade foi objeto de reflexão permanente do meu novo modo de estar no mundo e, sem dúvida, desenvolveu um processo formador no meu exercício profissional, ao ponto que em certas situações, eu flutuava entre o ser e o devir docente. A ação docente é permeada de elementos subjetivos, cujo exercício de busca é um elemento fundamental em nossa formação, considerando a práxis educativa. Buscava, assim, uma atuação mais coerente acerca das práticas pedagógicas e, em outros momentos, não conseguia encontrar respostas e ações para resolver determinadas situações pedagógicas adversas.

Aprendi a ser assim repetindo as colegas de trabalho, trazendo minhas lembranças escolares da infância e, principalmente, ouvindo as queixas no meu percurso de formação. Minhas colegas de graduação e trabalho contribuíram substancialmente, com seus relatos/queixas, para minha constituição enquanto professora. A queixa é bastante contagiante no meio escolar, é a partir dela que, muitas vezes, pensamos nossas práticas, nossos objetivos, nossa rotina. Mas essa “queixa” é também uma armadilha para as professoras. Fernández (1994) diz que ela ocupa um lugar na constituição da subjetividade feminina em nossa cultura e, por isso, professoras caem tão facilmente nela.

A armadilha consiste na crença equivocada de que se está usando o juízo crítico, de que se está pensando ou analisando uma situação, quando somente se está convalidando. O juízo crítico, o pensar implicam, necessariamente, uma transformação no mundo interno que, segundo como se operacionalize, pode gerar uma transformação maior ou menor no mundo externo. A queixa, pelo contrário, imobiliza (FERNANDÉZ, 1994, p. 107).

O repertório de ser professora foi sendo construído desta forma, num misto de experiências bem-sucedidas e adversas, sonhos, desejos utópicos e queixas. Depois de algumas experiências frustrantes com turmas de Ensino Fundamental, certa vez uma gestora me colocou numa turma de Educação Infantil. Na exaustão do ano letivo, com o passar dos dias sem reflexões mais profundas, não havia pensado nessa mudança. Sempre carreguei o desejo de trabalhar com crianças menores, mas, na urgência do trabalho, acabei por esquecer. O trabalho com crianças menores demanda uma dedicação que passa pela construção do nosso gênero. A indicação do meu nome pela gestora foi justificada por algumas qualidades: calma, paciente e nova (jovem).

Admito que senti uma “pena” por abandonar meus livros didáticos, meus planejamentos de conteúdos, minha linguagem corporal que costumava usar no Ensino Fundamental. Realmente, eu precisaria ser outra. Busquei outra professora dentro de mim, através da caricatura que havia sobre professoras de Educação Infantil. Estudei músicas de domínio popular, os desenhos animados em voga e materiais para artes. Resgatei como vivi a minha “pré-escola” e só me vieram boas lembranças. Criei um ambiente familiar, com almofadas, brinquedos e muitos objetos pessoais.

A classe de professores é majoritariamente feminina, não por acaso. São as mulheres que mais executam o trabalho de cuidar: mães, babás, enfermeiras e professoras. Dentro do cuidar, entra a tarefa de educar. E, na Educação Infantil, a relação educar-cuidar é simbiótica. O trabalho doméstico e o trabalho docente são muito similares na constituição da nossa sociedade. Ao aproximar os dois, retira-se o valor do trabalho produtivo do educar, desvalorizando a tarefa em si e, conseqüentemente, de quem a exerce. Essa relação desigual entre o trabalhador e o valor do seu trabalho reverbera na forma como “cuidamos” das crianças nas escolas, no modo como fabricamos as infâncias no espaço e tempo escolar.

O regime discursivo sobre esse sujeito infantil, sobretudo, é o que marcará o andamento desta pesquisa. Ao mesmo tempo em que se entende que a criança precisa de resguardo, proteção e instrução por ser carentes de razão, justificam-se o nascimento de um estatuto de minusvalia em relação aos adultos. Para o caminho bem-sucedido da razão, se impõe a necessidade do controle pedagógico, dentro de um discurso de pedagogização da

infância, corroborando, nos termos de Michel Foucault, para o governo das populações infantis (BUJES, 2002).

É neste cenário, em que se modelam crianças, alunos, indivíduos e sujeitos, que nascem as perguntas dessa pesquisa: como o tempo e o espaço escolar formam a criança? Como nos formam também professoras? Como essa escola marca o corpo, a subjetividade infantil? Como essa criança escolar é representada no discurso das professoras? Qual modelo de infância é forjado na escola?

Pensamos em construir neste trabalho um “prisma discursivo” para saber dessa criança – construída pelos discursos científicos da Modernidade – que a consolidou como objeto de intervenção pedagógica, utilizando a obra literária *As aventuras de Pinóquio*, de Carlo Collodi (2002), como cenário da nossa escrita. A obra traz um devir criança no corpo de um boneco de madeira, que só pode tornar-se efetivamente criança através do processo de escolarização. As tentativas são numerosas, com ajuda da consciência de um grilo, do compadecimento de uma fada e da benevolência de um dono/pai, Pinóquio nos apresenta o árduo caminho para tornar-se uma criança. Através do recurso literário, podemos trazer a criança do campo da literatura para a criança do discurso pedagógico atual. Para tanto, traremos o conjunto discursivo da professora de Educação Infantil sobre a escola e a infância contemporânea e os documentos oficiais da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, no que se refere à Educação Infantil.

Este projeto escolar não é amador. A escola surge em um momento histórico de profundas mudanças ideológicas, que instaurou novas formas de organizações das famílias, do trabalho e da vida humana. A modernidade necessita de uma sociedade que seja controlada e a governamentalidade das crianças “precisa ser exercida, desde a mais tenra idade, numa paisagem social que, a partir da revolução industrial, vem consolidar novos arranjos familiares e novas exigências às mulheres trabalhadoras” (BUJES, 2002, p. 61). A Educação Infantil – obrigatória há poucos anos e ainda incipiente em sua universalização – compartilha com o Ensino Fundamental muitas características de funcionamento. Em que pese às condições de seu surgimento, a Educação Infantil institucionalizada merece as devidas críticas e reflexões no campo das produções desses sujeitos, de como esse dispositivo estabelece, regula e modifica as relações das crianças consigo mesmas e com o mundo que a cerca.

Com este cenário, pensamos em adotar o desejo de seguir o fio da infância. Entrar no labirinto de onde penso que nunca saímos, investidos de um olhar contemporâneo para a infância dentro de nossas instituições escolares. Temos por objetivo desvelar como a escola, no corpo de suas práticas discursivas, opera na constituição da criança, enquanto sujeito aluno

na Educação Infantil. Os nós encontrados no meio do labirinto só reforçam esse desejo de seguir sem saber para onde ir, mas sabendo que temos que ir; através dos nós fazemos longas pausas, retrocedemos um pouco na caminhada e, até mesmo, não conseguimos desatá-los.

1.2 FINCANDO OS PÉS NUMA AREIA MOVEDIÇA

“A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do tempo.”

(Mia Couto)

Pensar sobre o tempo infância em termos do tempo escolar é inevitável em nossa sociedade. O tempo dedicado à Instituição Escolar marca substancialmente a experiência de infância de muitos indivíduos. Esse tempo investido na escola é uma construção histórica e cultural. Atualmente, a ideia de que “lugar de criança é na escola” é amplamente difundida, mas teve seu início a partir do século XIX, quando a escola tornou-se uma instituição determinante na vida política e social das pessoas.

Para essa “nova” vida, era preciso forjar os tempos, em especial o tempo das crianças. A mudança do âmbito familiar e privado para o público nas escolas exigiu que o cotidiano da criança fosse reinventado, reconstruído. Maria Carmen Barbosa (2006) traz uma reflexão sobre como as palavras cotidiano e rotina tiveram uma certa aproximação semântica no interior das instituições de Educação Infantil. Mesmo que em nomes diversos: “horário, emprego do tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada, etc.” (2006, p. 35), as práticas educativas em Educação Infantil necessitam, invariavelmente, da padronização do tempo e do espaço.

Apesar disso, a autora buscou diferenciá-las: “as rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade” (ibid., p. 37). Mas o cotidiano não é um objeto tão tangível quanto se possa pensar, em se tratando da Escola. É bem verdade que ele também é constantemente tomado pela intenção de reduzir os indivíduos, de fabricar “nossas crianças”. Em sua pesquisa, Maria Carmen Barbosa observou que a construção dessas rotinas é um dos pilares das práticas pedagógicas e didáticas nas instituições de creche e Educação Infantil. Parafraseando a autora, “por amor ou por força” a escola molda essa criança, ordena e

operacionaliza o cotidiano e constitui as subjetividades dos pequenos.

Mas o cotidiano tem um quê de extraordinário, de possibilidades, de acontecimentos. Michel de Certeau (1994), analisando as artes do fazer cotidiano, aponta que as formas de sociabilidade, de interação e dos modos de vida dizem muito do que somos. Os sujeitos vão se moldando a partir de suas práticas sociais. Sigo com algumas palavras de Certeau para iluminar nossa caminhada:

O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. Não se deve esquecer este 'mundo memória', segundo a expressão de Péguy. É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memórias do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres (CERTEAU, 1994, p. 31).

As palavras de Certeau parecem ilustrar uma cena particularmente didática. O mundo da infância! Nele coube tudo, dentro dele nos desenvolvemos e continuamos dentro dele quando adultos. Carregamos demasiadamente o mundo da infância, por mais que a sociedade tente velar a importância dessa experiência, a relevância desse tempo na constituição dos sujeitos.

O caminho que percorremos nesta pesquisa é bastante arenoso, movediço. O campo da infância nos revela um tempo outro, um tempo-infância que custa muito se reapropriar. A escrita da pesquisadora também professora, marcada em sua trajetória profissional por diversas infâncias, carrega as próprias memórias da infância na escola. Vive, ainda, cotidianamente o florescer de uma criança em casa. Escrever, portanto, é uma tentativa de resgatar a memória dessa criança, que encontra tantas outras no percurso dessa jornada.

O momento da escrita nos coloca numa pausa, num hiato do tempo-espaço. Um suspiro para o mergulho no invisível, no branco do papel. Entre o acontecer e o narrar sobram muitos suspiros. As pausas que não damos, os bons-dias que não respondemos, o café que tomamos pela metade... Enfim, o inesgotável argumento do tempo. Produzir uma narrativa de minha experiência é um caminho bastante sonogado. Sonogado pela nossa condição pós-moderna, pelos aparatos ideológicos que regem nossas vidas.

Hoje, o tempo-espaço tem um sentido mais abrangente em nossas discussões atuais. O tempo parece cada vez mais diminuir em nossa rotina laboral, mas nos comparando a gerações mais antigas, conseguimos quantitativamente fazer esse mesmo tempo "crescer". Acúmulo de tarefas ou flexibilização do tempo? E o tempo mudou? Atualmente, cabem mais coisas no nosso tempo? Podemos estar em dois lugares ao mesmo tempo? SIM, SIM, SIM!

Parece bem promissor embarcar nesse pensamento... Multiplicar-se, estar conectado a

tudo e a todos, globalizar-se! Entretanto, pretendo chegar em um outro lugar. Em um lugar que nem mesmo conheço, que faço às escuras, sei onde quero chegar sem nunca ter estado lá!

Devaneios à parte, pretendemos ao menos iluminar o percurso dessa pesquisa como a chama da vela de Bachelard (1989), utilizando de metáforas, muitas vezes recheadas de fantasia e poesia, para criar nossos *operadores de imagens*. Essa luz, por vezes fraca, que muda ao sabor dos ventos, outras vezes forte e quente como um lampejo, foi fiel companheira dessa escrita solitária. Esta pesquisa, em sua fase final, foi desenvolvida sob os efeitos mais perversos da pandemia da COVID-19: isolamento social, confinamento, instabilidade político-social do país, exaustão mental, sobrecarga materna, adoecimento e morte. Eis um momento particularmente oportuno para contabilizar, mensurar a vida humana em nossa sociedade. Para a aplicabilidade de novas tecnologias, do gerenciamento de nossas subjetividades.

Por várias tentativas, o objeto de pesquisa foi enunciado, mas “escapulia” da nossa observação. Passamos por momentos difíceis para escolher uma direção e com decisões a tomar. O objeto inicial da pesquisa parece uma joia, protegida por várias camadas de areia. Quanto mais mexemos, mais a poeira vai se dissipando. E o final é imprevisível. Assim, nosso objeto ficou escondido (ou desaparecido?) durante longos oito meses, até o presente momento da escrita deste trabalho. Reposicionando a chama da vela, procuramos iluminar outros cantos, outros pontos, para dar conta de nossas problemáticas iniciais. Aceitamos este fato como uma proposição, uma reflexão sobre a infância em termos mais globais, e o próprio destino da escola nas nossas vidas.

Quero e preciso falar, inicialmente, de um corpo atravessado pela maternidade. Pela experiência de gestar, parir, sofrer, lutar e cuidar de uma nova vida, de outro ser humano. Não é mais parte de mim, não me pertence mais, aos poucos não controlo mais suas ações. Mas ao mesmo tempo, sou totalmente responsável por esse novo ser, provendo e protegendo-o.

Pensei em dizer que estive ocupada no último ano. A maternidade é uma palavra que tento evitar ou suavizar seu uso. Há uma vasta rede de palavras que sustentam esse discurso da maternidade: cansaço, responsabilidades, múltiplas tarefas, solidão, privação de sono, de sexo, etc. Em cada uma delas, poderia discorrer minha história e refletir as armadilhas do nosso gênero. Das alegrias, não há o que se queixar, certamente. É o que nos mantém motivadas na missão e no compromisso com uma nova vida.

Sair desse lugar de guardião é o grande desafio para continuar a me (re)conhecer novamente, para seguir escrevendo minha história individual. Para tanto, pensei em falar a partir de um corpo habitado, posto que não há como apagar a experiência e a criança que

crece saudavelmente aos nossos cuidados. O ponto de partida, ou de recomeço, é com essa bagagem, diante das adversidades maternas e femininas. Estar ocupada é diferente de estar habitada.

Um corpo habitado vive em negociações, em repartir os pensamentos. Tenho que diariamente deixar alguns pensamentos de lado, abandoná-los, para poder embarcar em outros. Aprofundar-me em minhas experiências. Enquanto pesquisadora, preciso mergulhar neste mundo solitário, um pouco mais difícil em minha nova condição. Clarice Lispector nos acalma com a máxima, de que "perder-se também é caminho". Vou seguindo esse precedente, sabendo que estou em um caminho.

Estar habitada é andar por entre os pensamentos, tentando escapar (ou não) do contágio, tentando estar atenta ao ambiente e ao novo. É como andar em areia movediça, percorrer um labirinto mental diariamente, sempre recomeçando do início, muitas vezes sem muitas lembranças ou pistas... A partir deste lugar, o campo de pesquisa tem se revelado, para mim, mais sensível. Permeado por desejos, intuições, desconfortos, mas, sobretudo, por muita fé. Fé na voz que a infância traz, uma dialética bastante lúcida da realidade que, muitas vezes, os adultos não conseguem explicar.

2 INFÂNCIA(S)

2.1 A CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

“Cada criança que nasce em qualquer lugar do mundo com sua história que vai ser escrita luz por luz, dor por dor, é minha. Que sua vida se cumpra: Sua morte também é a minha.”

(Roseana Murray)

Quando pensamos em infância, nos ocorrem vários pensamentos, carregados de sentimentos e fatos sociais. A infância é um tempo biológico, mas também um tempo social. Por que não vivemos a mesma infância dos nossos pais? Por que alguns têm saudades da infância de “antigamente”? Como era a escola de nossos pais? A escola é realmente chata? As respostas são longas e se enraízam no debate sobre a modernidade, quando começa a se construir o papel de criança, o papel de aluno e, conseqüentemente, uma infância. Ou, melhor dizendo, várias infâncias.

É paradoxal como a criança atualmente é objeto de muitos cuidados e atenções, gerando, inclusive, uma rede de serviços e produtos e, ao mesmo tempo, ainda se configura como um sujeito expressivamente violentado em seus direitos humanos e sociais. Abusos físicos, sexuais, emocionais e psicológicos, além de negligência, são listados pela Organização Mundial da Saúde como os tipos de violência contra a criança. A partir desse mote cabe-nos perguntar: onde esteve a criança no discurso científico, nos discursos acadêmicos?

As respostas nos servem como uma reflexão sobre a própria contemporaneidade. Chegamos a um ponto em que pessoas lucram com a pobreza, enriquecem com vidas alheias, vendem valores antidemocráticos e interrogam nossa ética e a moral da sociedade. O paradoxo nos faz enxergar a forma como a criança é tratada sociologicamente, como os efeitos dessa invisibilização das crianças como atores sociais corroboram para uma condição de subalternidade: “as crianças são “invisíveis” porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social” (SARMENTO, 2008, p. 19).

Por um longo período na história ocidental as crianças não existiam enquanto sujeitos, “não contavam” como se pode dizer:

[...] da Antiguidade à Idade Média, não existia este objeto discursivo a que

chamamos “infância”, nem essa figura social e cultural chamada “criança”, já que o dispositivo de infantilidade não operava para, especificamente criar o “infantil” [...] Não é que não existissem seres humanos pequenos, gestados, paridos, nascidos, amamentados, crescidos – a maioria deles mortos, antes de crescerem –, mas é que a eles não era atribuída a mesma significação social e subjetiva, nem com eles eram realizadas as práticas discursivas e não-discursivas (CORAZZA, 2002, p. 81).

A partir da década de 1990, o interesse sociológico pela infância vem sendo sistematicamente ampliado por Jens Qvortrup, sociólogo dinamarquês, que liderou pesquisas e grupos de estudos sobre a Infância na Europa. Ele percebeu que a criança estava ausente em pesquisas sociais até mesmo quando o assunto era família e divórcio, por exemplo (NASCIMENTO, 2011). A partir de seus estudos, o campo da Sociologia da Infância se aprofunda cada vez mais nesse paradigma (SARMENTO; CERISARA, 2004; BARBOSA, 2006; SARMENTO; GOUVEA, 2008; VASCONCELLOS, 2008; SOUZA, 2010; CORSARO, 2011; FARIA; FINCO, 2011).

A Sociologia da Infância traz uma análise da infância “em si mesma”, colocando-a numa categoria de tipo geracional. Assim, define a infância enquanto categoria permanente na estrutura social, que não é somente um período individual, mas carrega os parâmetros econômicos, políticos, sociais, culturais, tecnológicos e ideológicos de uma sociedade (QVORTRUP, 2010). Em outras palavras:

[...] a infância *tanto* se transforma de maneira constante *assim como* é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças (QVORTRUP, 2010, p. 637, grifos do autor).

Desta forma, falar da infância, de crianças, ao questionar suas condições de vida, trazê-las para o protagonismo das pesquisas acadêmicas é também abrir um prisma para analisar a realidade social atual.

É por isso, que, na verdade, ao estudar a infância, não é apenas com as crianças que a disciplina se ocupa: é, com efeito, *a totalidade da realidade social* o que ocupa a Sociologia da Infância. Que as crianças constituem uma porta de entrada fundamental para a compreensão dessa realidade é o que é, porventura, novo e inesperado no desenvolvimento recente da disciplina (SARMENTO, 2008, p. 19, grifos nossos).

A criança é, portanto, um sujeito que participa do mundo do trabalho, da produção e do consumo. Não é um sujeito que vem a ser, um devir, nem mesmo a “geração do futuro”:

ela é o sujeito do presente que se configura na estrutura social. Inverter esse paradigma, construir uma “inversão teórica”, como diz Anete Abramowicz (2012), é um dos caminhos para pensar a criança e a infância contemporânea.

Utilizando-se de um recorte histórico, Philippe Ariès (2015), desenvolveu um trabalho pioneiro para os estudos da criança e da infância nos anos de 1960. Intitulada *História social da criança e da família*, a pesquisa analisou a criança nas imagens e documentos da França medieval, onde concluiu que a construção do sentimento de infância foi um elemento que acompanhou a mudança da sociedade medieval para a sociedade moderna. A construção socio-histórica da infância passou do sentimento de insignificância, pela alta mortalidade infantil, à “paparicação”, sendo fonte de distração e de relaxamento para o adulto e, posteriormente, de “interesse psicológico e da preocupação moral”. Ariès acompanhou o desenvolvimento da criança numa época em que supostamente a mesma não estava presente na consciência das pessoas, por meio “de um longo processo de segregação [...] que tem persistido até os nossos dias, e o qual é chamado de isolamento da educação escolar da criança e sua passagem para a racionalidade” (ARIÈS, *apud* QVORTRUP, 2010, p. 640).

Considerando que o sentimento de infância parece ser mesmo uma invenção da modernidade, a instituição escolar também surgiu para legitimar as mudanças que a sociedade pretendia: “tentava-se penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação” (ARIÈS, 2015, p. 104). Precisava-se conhecer essa criança e, para tanto, era preciso um método, uma classificação. A escola, na Idade Média europeia, atendia a um pequeno grupo de religiosos, e nela misturavam-se as idades com liberdade de costumes. Os colégios, particularmente, eram asilos para estudantes pobres e, a partir do século XV, tornaram-se institutos de ensino, submetidos a hierarquias autoritárias, inspiradas nos regimes monásticos dos dominicanos e franciscanos, por exemplo. Em relação à ordem criada, podemos dizer que “o estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude” (*ibid.*, p. 110).

A partir do século XVI ocorreu a separação das crianças em classes nos colégios, segundo idade e desenvolvimento – iniciativa de origem flamenga e parisiense – excluindo os menores de sete anos. O argumento para essa idade era a fraqueza, “imbecilidade” ou incapacidade dos pequenos (ARIÈS, 2015, p. 114). O autor detalha que até o meio do século XVII, considerava-se a primeira infância até os cinco, seis anos de idade, quando a criança deixava sua mãe, sua ama e suas criadas. Essa rejeição das crianças menores marcou

deliberadamente o atendimento e a compreensão sobre a primeira infância. O que ensinar em cada classe? E o que fazer com as crianças menores, agora separadas das outras?

A nova necessidade de análise e de divisão, que caracterizou o nascimento da consciência moderna em sua zona mais intelectual, ou seja, na formação pedagógica, provocou, por sua vez necessidades e métodos idênticos, quer na ordem do trabalho – a divisão do trabalho –, quer na representação das idades – a repugnância em misturar espíritos, e, portanto, idades muito diferentes (ARIÈS, 2015, p. 113).

Rousseau, no século XVIII, foi um dos precursores da educação na infância. Elaborando princípios para nortear uma ação pedagógica sistemática e refletindo sobre os processos de desenvolvimento da criança, ele considerou os elementos da natureza e da sociedade, para a educação do homem e das coisas (CERIZARA, 1989). Com essa afirmação, Rousseau dedica uma análise filosófica à sociedade no seu papel de educar. Enquanto a Igreja insistia em analisar o homem a partir do conceito de uma natureza humana contaminada pelo pecado original e os filósofos tentavam explicar tudo a partir das essências, Rousseau trouxe sua análise para o social: “o que os homens são atualmente eles devem muito mais ao desenvolvimento das relações sociais” (CERIZARA, 1989, p. 31).

Para a época, a criança estava à margem das relações sociais, configurando-se numa cultura ainda desconhecida ou negada, na qual era vista como um adulto em miniatura, desprovida de razão e declinando para o caminho do mal. Esta ideia desaba com o Iluminismo. Os pensadores dessa corrente acreditavam que a razão humana deveria ser levada adiante substituindo as crenças religiosas e o misticismo que, segundo eles, bloqueavam a evolução do ser humano.

A razão humana tornou-se um instrumento de transformação do mundo conforme as necessidades humanas, podendo manipular, assim, o mundo físico e a realidade. Podemos falar de um racionalismo que provoca um distanciamento do corpo, tornando-o um objeto, passível de controle e disciplina. Esse pensamento surge em um contexto socio-histórico de produção capitalista, em que os indivíduos perdem o vínculo com o produto de seu trabalho.

Como desenvolvimento do pensamento moderno e da Sociologia, compreendemos que educação e sociedade estão completamente integradas. Não se admite mais uma educação que separe a criança do mundo social, da cultura e seus signos. Os estudos sobre a infância é um campo de pesquisa recente e crescente dentro da Sociologia. Através da compreensão do atendimento dado à infância historicamente, podemos identificar estruturas sociais e simbólicas que agem sobre elas.

Conhecer as infâncias na contemporaneidade é visibilizar esses corpos tão esquecidos,

negligenciados, mas também tão requisitados atualmente. O corpo infantil escancara o discurso do outro, daquele subalterno, como Gayatri Spivak (2010) nos lembra, em sua maioria mulheres e crianças, contrariando a designação de minorias. Reverter essa lógica do discurso é, em última instância, um desejo especial do presente trabalho.

Não pretendemos determinar no tempo histórico o momento em que a criança entra para o imaginário sociológico, mas podemos explicar que a criança foi largamente estudada em seu papel de aluno pela Sociologia da Educação e, conseqüentemente, pela Pedagogia. Os estudos que nos chegam falam do universo escolar, do aluno e das desigualdades sociais com crianças em situações de pobreza, problemas de saúde ou delinquência. Dessa forma, as crianças foram bastante investigadas também pela psicologia, psicanálise e medicina. Todavia, esses campos disputam saberes e poderes quando o dispositivo infância ganha corpo na construção de novas áreas do conhecimento (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2016).

Sob o argumento da proteção ou da provisão, o discurso pedagógico modelou a criança como um ser de ausência: aquele que não fala, que não sabe, que não pode. Para este novo ser deve-se então lhe prover todas as condições e suprimentos, gerando uma relação paternalista (SARMENTO, 2007). É neste espectro que vemos muitos Pinóquios entrando, saindo ou fugindo da escola. São crianças que precisam entrar na escola para “ser alguém na vida”, preparar-se para a vida adulta. Soa como se elas começassem a vida apenas quando concluíssem a árdua tarefa de estudar, a qual Pinóquio custou muito a começar.

Por esse viés de uma personagem tão antiga, de 1883, mas ainda atual, começaremos a refletir a criança, cujo papel de aluno lhe foi historicamente atribuído – em especial as crianças pequenas da Educação Infantil –, para refletir como a institucionalização das crianças e sua complexa rede discursiva e científica lhes aprisionam em condições de objeto. As representações da infância têm se multiplicado paralelamente aos discursos, disciplinas e pareceres que, em primeira instância, carregam o desejo de classificação, prevenção e correção/punição (BUJES, 2002).

O percurso escolar, contemporaneamente também inevitável, era o caminho que as crianças da época de Collodi (na Itália de 1883, pós Unificação) precisavam percorrer para não se transformarem literalmente em burros. Precisavam escapar dos perigos da infância e aprender as virtudes e valores para serem os cidadãos do novo Estado-Nação. As aventuras em busca de prazeres e diversão adiou e quase encerrou o projeto de Gepeto, de transformar sua marionete em criança de verdade. Alguns elementos da vida cotidiana não combinavam muito com a escola... É nesta armadilha que, por muitas vezes, Pinóquio fica preso. Ao final, o desejo de se tornar um menino de verdade era tão grande para aquele boneco de madeira, que

ele finalmente “consegue” chegar à escola, entrar na escola.

A história é rica e atual para pensarmos o paradigma da criança-Pinóquio: “o que fazer da educação” quando através das travessuras, do desinteresse, da imaturidade e até da violência as crianças nos revelam que não querem ir à escola?

2.2 JARDINS DA INFÂNCIA E OS DISCURSOS CIENTÍFICOS

“Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”

(Rubem Alves)

Jardim da infância é um nome bastante expressivo para marcar esse tempo tão efêmero na constituição de nossas subjetividades. É o tempo de regar, adubar a terra e controlar as ervas daninhas. É o tempo de “cuidar do broto pra que a vida nos dê flor e fruto” (NASCIMENTO; TISO, 1983), como nos diz a canção. Particularmente, guardamos as (boas) lembranças da infância povoadas pelos elementos da cultura escolar: o caderno, a farda, os primeiros amigos, a primeira professora, o precioso recreio! Nesse tempo-espço escolar a criança experimenta suas primeiras relações sociais exteriores à família.

A primeira infância moderna está entrelaçada à experiência escolar. As palavras criança e escola atualmente estão bem difíceis de separar semanticamente: “lugar de criança é na escola”, repete-se tantas vezes até que se naturalize a compulsoriedade da escolarização. Já apontamos que, no curso histórico, as crianças foram fabricadas como objeto de interesse de poder e de saber, para o governo dessas populações (BUJES, 2002). Ao início da Idade Moderna, na Europa, nascia também um novo programa educativo para a sociedade do século XVIII, e o campo da infância é o principal alvo dos reformadores humanistas. A criança passa então a ser percebida como um ser inacabado, carente e individualizado, e é sob estes argumentos que se insere a necessidade de resguardo e proteção. É neste regime discursivo que nascem as instituições voltadas para o recolhimento e educação das crianças.

Sendo assim, outro tipo de criança nasce na sociedade urbano-industrial, na medida em que se modifica o conceito de infância. Na sociedade burguesa europeia, a criança passa a ser cuidada, escolarizada e instruída para a sociedade emergente. O controle das populações infantis é também o controle da família, de suas forças produtivas, da divisão do trabalho, da

acumulação de bens e da própria organização dos Estados Nacionais.

A partir dos estudos de Rousseau, o tempo/espaço da criança começa a se diferenciar dos adultos. O discurso pedagógico também caminha para a formação do “cidadão” em suas potencialidades, em contrapartida do homem em seu estado “natural”. Em 1839, na Alemanha, Friedrich Froebel desenvolveu os primeiros jardins de infância – *kindergarten* (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007). Sob influência das ideias de Pestalozzi, ele afirmou que o processo de conhecer se dá por meio de analogias e contrastes e, neste sentido, reconhece o valor da experiência: o contato com a natureza e Deus. Contrapôs-se, também, ao conceito de educação como uma preparação para o futuro, visto que prezava que a educação ocorre no processo, não no passado ou no futuro.

A partir do século XIX, os jardins de infância faziam parte da educação pública na Alemanha, todavia para a classe burguesa. Eram bastante influenciados pelo pensamento liberal, carregado de iminentes mudanças de paradigmas, levando-se em consideração o contexto socio-histórico de uma Revolução Industrial em curso. Tais mudanças revelaram-se no campo do pensamento, das Ciências Sociais e, conseqüentemente, do indivíduo e do corpo.

Os jardins de infância não eram uma realidade para a maioria das crianças na Alemanha do século XIX, nem para outros países do eixo europeu. O processo de industrialização, na modernidade, transportou as mulheres para o espaço coletivo de produção – as fábricas –, modificando a estrutura da família e, por conseguinte, a educação dos filhos. Mais do que a força de trabalho dos homens, a fábrica consumiu as mulheres e as crianças. Nesse contexto, as creches e escolas maternas surgiram para atender a esse público específico.

Para sustentar essa nova realidade, a creche surgiu como um catalisador do projeto moderno de sociedade. As creches, escolas maternas e asilos tiveram, no seu início, o objetivo assistencialista, cujo enfoque era a guarda, higiene, alimentação e os cuidados físicos das crianças (KUHLMANN, 1998). No entanto, essas instituições escolares, que nasceram de um mesmo ideal, mudaram suas trajetórias ao longo da história, rendendo-se às estruturas sociais.

No Brasil não poderia ser diferente. As ideias e práticas pedagógicas para a primeira infância foram trazidas da Europa, sob a luz do assistencialismo. O contexto em que creches e asilos foram criados no Brasil revela uma assistência aos pobres combinada à filantropia, que Moysés Kuhlmann (1998) define como “assistência científica”. Para ele, havia três interesses para a instalação das instituições pré-escolares no Brasil: *jurídico-policial*, *médico-higienista* e *religioso*. Prevalencia deliberadamente o argumento da ordem para justificar a instituição

escolar: “deixava-se de lado a prescrição de dar a conhecer a verdade e se difundia uma educação mais moral e profissional do que intelectual, visando mais à atuação sobre cada educando, individualmente, do que sobre a coletividade” (ibid., p. 60).

Para as crianças empobrecidas, cabia uma assistência moralizante inspirada em interesses higienistas. O objetivo era retirá-las das ruas, interrompendo um futuro de delinquência e preparando-a para o mundo do trabalho, indubitavelmente, para mão de obra operária. No início do século XX, a população brasileira aumentou consideravelmente, em especial na Região Sudeste: “São Paulo, com cerca de trinta mil habitantes em 1870, passaria a abrigar uma população de 286 mil habitantes em 1907” (SANTOS, 2015, p. 212). A substituição da mão de obra escrava por imigrantes resultou em profundas transformações no quadro social das grandes cidades. Nesse contexto, seus habitantes enfrentavam sérios problemas advindos da urbanização: falta de moradia, saneamento básico, problemas de saúde e criminalidade.

Havia o interesse jurídico-policia para controlar as populações infantis mais vulneráveis. O roubo, a prostituição e a mendicância tornaram-se instrumentos pelos quais as crianças davam conta de sua sobrevivência e de suas famílias. O Código Penal da República, de 1890, não imputava os menores de nove anos completos, mas os maiores de nove e menores de catorze anos que “obram sem discernimento” (SANTOS, 2015). O julgamento do “discernimento” das crianças sobre suas ações cabia às autoridades jurídico-policiais, posto que seja um termo de difícil definição. Por pressão de juristas e autoridades policiais, mas principalmente pelo crescimento da criminalidade no começo do século XX, fundou-se em 1903, na cidade de São Paulo, um instituto disciplinar e uma colônia correcional, as primeiras instituições públicas de recolhimento das crianças infratoras da lei:

A recuperação desses menores, portanto daria senão mais pelo simples encerramento numa instituição de correção, mas sim pela disciplina de uma instituição de caráter industrial, deixando transparecer a pedagogia do trabalho coato como principal recurso para a regeneração daqueles que não se enquadravam no regime produtivo vigente (SANTOS, 2015, p. 216).

Em 1899, foi criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI) no Rio de Janeiro, pelo médico Arthur Moncorvo Filho. A entidade oficializou a assistência médico-social aos pequenos, a partir de recomendações para solucionar o “problema” do trabalho feminino. Para a entrada das mulheres nas fábricas em plena era da industrialização, as crianças precisavam estar nas creches das fábricas. No mesmo ano, foi criada a primeira creche para filhos de operários da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, também no

Rio de Janeiro (KUHLMANN, 1998).

No setor privado, as instituições pré-escolares eram voltadas às elites e tinham orientação froebeliana, como o Colégio Menezes Vieira (1875), no Rio de Janeiro, e a Escola Americana (1877) em São Paulo. A utilização do termo “pedagógico” era uma estratégia de propaganda mercadológica para diferenciar os jardins de infância, para os ricos, dos asilos e creches para os pobres.

Sob a égide da “proteção à infância” o discurso médico-higienista, também preocupado com a alta mortalidade infantil e pobreza da população urbana, marcou o nascimento das primeiras creches. Entre os serviços de puericultura oferecidos pelo IPAI estavam ginecologia, higiene da grávida, assistência ao parto em domicílio, ao recém-nascido, distribuição de leite, atestação das amas de leite, vacinação, etc. (KUHLMANN, 1998). Através dos preceitos médicos havia uma intenção de “higienização” das famílias. Uma conjuntura para diminuir o poder dos saberes tradicionais das parteiras e curandeiras e da própria mulher-mãe.

Nesse veio, os saberes médicos se fortaleceram numa discussão sobre a assistência à infância no início do século XX: “os higienistas discutiam os projetos para a construção de escolas, a implantação dos serviços de inspeção médico-escolar e apresentavam sugestões para todos os ramos do ensino, em especial com relação à educação primária e infantil” (KUHLMANN, 1998, p. 90). A medicina começou a se preocupar com a criança e pelos tratamentos direcionados à criança, em um contexto em que a ciência precisava de reconhecimento social, para a moderna e “nova” sociedade. Neste período é que se desenvolvem estudos sobre a importância do aleitamento materno, sobre as moléstias infantis e as campanhas de vacinação.

A puericultura, desenvolvida no final do século XIX, preencheu o interior das creches e instituições pré-escolares, demarcando as atividades e cuidados com a criança pequena. Já a psicologia do desenvolvimento, ao eleger a criança como objeto de intervenção científica, configurou-se como base pedagógica dos jardins de infância das elites. Neste campo, destacamos os estudos de Maria Montessori (1870-1952), Lev Vygotsky (1896-1934), Jean Piaget (1896-1980) e Henri Wallon (1879-1962). Há de se pontuar que o desenvolvimento da psicologia se dá no meio de uma cultura acadêmica, e que seu estatuto “epistemológico” foi marcado por “disputas travadas contra o pensamento religioso dominante, o controle da Igreja Católica sobre as instituições de ensino e o paroquialismo das instituições sociais, incluídas as escolas” (WARDE, 2016, p. 431).

As ideias psicológicas, baseadas em experimentações científicas articuladas à

educação, nascem no bojo das mudanças profundas na sociedade moderna na virada do século XX: a influência do pensamento liberal e a industrialização em curso, que ensejava um novo projeto de sociedade, um novo sujeito. Para tanto, coube à educação esta responsabilidade. Nesse contexto, o debate sobre a educação ganhou força, com a defesa da difusão da escolaridade para a massa da população e uma maior sistematização das ideias pedagógicas. Ou, melhor falando, a educação se tornou um campo de forças, de poderes e saberes sobre os sujeitos.

O termo *pedagogia científica* é destrinchado por Marta Carvalho (2016) como um campo que, primeiramente, constituiu a infância como objeto de intervenção higienista e disciplinar para se legitimar enquanto “saber pedagógico de tipo *novo, moderno, experimental e científico*” (ibid., p. 396, grifo da autora). A autora fala do campo epistemológico da pedagogia como um conjunto de ciências diversas, dentre as quais a sociologia, a psicologia e pediatria, mas também a higiene individual, higiene coletiva, higiene da casa e da escola como parte da ciência da educação humana. A higienização, no meio das outras ciências, toma um sentido foucaultiano, como um instrumento de disciplinarização das pessoas.

A criação de um laboratório, registrada por Carvalho (2016), ilustra o caráter experimental das práticas pedagógicas das primeiras escolas no Brasil. Em 1914, o governo de São Paulo criou o Laboratório de Pedagogia Experimental, dentro do Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica da Escola Normal Secundária de São Paulo, cujo objetivo era o estudo científico da infância. Com um maquinário complexo para uma gama variada de minuciosas medições, o laboratório deu suporte para cursos de professores, publicações e teses no meio acadêmico. Para sua inauguração buscou-se especialistas na Europa – dentre eles, o italiano Ugo Pizzoli, catedrático da Universidade de Modena –, já que havia a necessidade de ampliar os estudos teóricos e práticos da emergente ciência.

Um dos instrumentos criados por Ugo Pizzoli merece destaque para a construção do nosso argumento, de objetivação da criança: a Carteira Biográfica Escolar, que continha informações da vida pessoal dos alunos. Ela reunia os dados produzidos por seus professores, “registros de mensurações resultantes de ‘observações antropológicas’ e ‘fisiopsicológicas’, além de anotações registradas como ‘dados anamnéticos da família’ e ‘notas anamnéticas’, estas últimas obtidas por exame médico” (CARVALHO, 2016, p. 399).

Atualmente, os boletins e pareceres se configuram como instrumento análogo às Carteiras Biográficas, entretanto, ela se destaca pelo seu caráter de medição explícito: “Compleição física, tipo racial, traços morais, marcas de hereditariedade e ambiente familiar constituíam um roteiro de observação e medida e forneciam as tópicas de registro na Carteira

Biográfica Escolar” (ibid., p. 400). Tais instrumentos se fortalecem como dispositivos de produção de saber e poder sobre a criança e, desse modo, constituem a forma a criança escolar.

Figura1 – Árvore de Andry, símbolo da ortopedia.



Fonte: FOUCAULT, 1987.

A imagem anterior é conhecida como a Árvore de Andry, símbolo da ortopedia. É trazida por Michel Foucault em seu livro *Vigiar e Punir*. A semântica da palavra ortopedia remete ao ato de corrigir a criança, *orthos* (reto) e *paidion* (criança): a arte de prevenir e corrigir, nas crianças, as deformidades do corpo. É uma árvore que foge da normalização, mas a estaca – uma tecnologia – é fixada ao seu lado, com o intuito de corrigi-la. A árvore aprisionada é conduzida para seguir o modelo vigente, a estaca, pois não está no padrão de normalidade. Podemos relacionar essa tecnologia da estaca como a disciplina que age sobre os corpos das crianças.

Cabe-nos, neste ponto, questionar esse desejo científico de medir e corrigir. A criança como objeto de intervenção científica, que pode ser mensurada, também pode ser classificada, corrigida e moldada. Com um olhar foucaultiano, podemos ver que a medida é a norma. Aos que escapam ou caem dela, cabem-lhes as qualidades de *anormal* ou *degenerado*.

Discriminar as crianças era uma das práticas da pedagogia científica, com o intuito “humanitário” de seleção da clientela escolar: o lugar dos *anormais* ou *degenerados* eram as casas de correção, hospícios ou prisões, pois ali poderiam ser “corrigidos e modificados por

métodos especiais” (CARVALHO, 2016). Nesse processo ambíguo de seleção, os

[...] critérios raciais, nem sempre explicitados, traçavam os limites das boas intenções republicanas, operando a distinção entre populações educáveis, capazes portanto de cidadania, e populações em que o peso da hereditariedade (leia-se, sobretudo, ‘raça’) era marca de um destino que a educação era incapaz de alterar (CARVALHO, 2016, p. 405).

Os interesses jurídico-policial, religioso e médico-higienista, apontados por Kuhlmann (1998) para instalação das instituições escolares são reflexos do tecido social do qual se fez o atendimento institucional da criança pequena, ou a institucionalização da infância brasileira. Havia também intenções políticas de universalizar a educação a todos os cidadãos. Com efeito, produziu-se uma forma escolar de educação que se apoiou nos discursos científicos de sua época.

Desde o século XIX, o campo epistemológico da Pedagogia estava se formando, banhado por outras disciplinas auxiliares. Sob forte influência dos estudos de Johann Herbart (1776-1841), Émile Durkheim (1858-1917) e John Dewey (1859-1952), a Pedagogia, ou Ciência da Educação, buscou afastar-se do senso comum e assentar-se em bases científicas para se consolidar como uma disciplina especializada na criança (WARDE, 2016). No cenário educacional brasileiro, as ideias pedagógicas lentamente operavam mudanças no discurso pedagógico das instituições escolares.

No contexto das creches e das escolas de Educação Infantil, os corpos infantis, tomados por esses novos discursos, pertencem a esse espaço público, responsável pela produção das infâncias, pela socialização e, inevitavelmente, pela preparação para o mundo do trabalho. Utilizam, para tanto, discursos e práticas para organizar o tempo/espaço do trabalho pedagógico. A rotina aparece como elemento basilar no cotidiano da Educação Infantil. Froebel (1782-1852), Rousseau (1712-1778) e Montessori (1870-1952), cujos estudos influenciaram a Educação Infantil, já apontavam para sua necessidade, utilizando palavras como: “moralização, hábitos, atividades da vida diária e socialização” (BARBOSA, 2006, p. 36). Atualmente, são estas palavras que justificam e embasam as rotinas nas propostas de Educação Infantil.

A mudança do âmbito familiar e privado para o público, nas escolas, exigiu que o tempo da criança fosse reinventado, reconstruído. Maria Carmen Barbosa (2006) aborda a rotinização da vida individual e coletiva em seu livro *Por amor e por força – Rotinas na Educação Infantil*. Ela traz uma reflexão sobre a rotina como uma categoria pedagógica, bastante utilizada como instrumento de controle de tempo, de espaço, das atividades e dos

materiais, com o objetivo de padronizar e regulamentar a vida das crianças. Esse controle sobre a vida humana inicia-se pelo controle do corpo que, quando voltados para a ordem e disciplina deixam marcas, mais expressivamente, na constituição subjetiva da criança, em sua corporeidade, revelando-nos um “currículo oculto” das práticas pedagógicas no cotidiano das escolas. E, quando se trata das classes populares, as práticas estão objetivadas para a submissão, o disciplinamento, o silêncio e a obediência.

3 CORPO(S)

3.1 OS PASSOS DO CORPO

*“Meu corpo tem cinquenta braços
E ninguém vê porque só usa dois olhos
Meu corpo é um grande grito
E ninguém ouve porque não dá ouvidos.”*

(Paulinho Moska)

Ao longo da história da humanidade, o corpo tem sido objeto de dominação, seja por discursos filosóficos, científicos ou religiosos. A concepção dicotômica de homem, que o divide em duas dimensões – corpo e alma – foi construída desde Platão, passando por Santo Agostinho e Tomás de Aquino, sendo Descartes, fundador do racionalismo moderno, o teórico que consumou esse debate. Ele afirmou que, além de Deus, havia duas substâncias presentes no Universo: *res cogitans* (alma) e *res extensa* (matéria). A matéria como corpo pode ser medida e calculada, enquanto a alma é essencialmente subjetiva. A mente seria, para Descartes, a responsável exclusiva pelo pensamento, sem participação ou influência do corpo (CHAUÍ, 2012).

O conceito da subjetividade humana amparada no cogito cartesiano dominou o pensamento ocidental por alguns séculos. O pensamento racionalista dividiu o homem, fragmentou o pensamento, nos fez acreditar que podemos compreender o ser humano em partes. Seguindo essa concepção, a mente seria o sinônimo da consciência humana, da formação do eu, das identidades; e o corpo estaria então completamente excluído, negado.

No início do século XIX, o princípio da subjetividade hegeliana articulou os paradigmas da filosofia ao curso da história, buscando consolidar a própria história da filosofia. Ou seja, em se tratando de modernidade, não podemos deixar de levar em conta os fatos sociais que modelam os indivíduos de determinadas épocas históricas. Paulo Ghiraldelli Júnior assim fala: “De fato, quando queremos falar em modernidade, não conseguimos fazê-lo sem colocar, do lado histórico-social, a questão do aparecimento do indivíduo e, do outro lado filosófico, a da emergência do sujeito” (2007, p. 28).

As discussões sobre a corporalidade e o nascimento do sujeito moderno estão ancoradas no campo dos Estudos Culturais e da História do Corpo, vertentes dos estudos contemporâneos, desenvolvidos a partir dos anos 1960. A perspectiva do corpo culturalmente construído e até mesmo desconstruído traz uma quebra de paradigmas no campo da educação

(GHIRALDELLI JR, 2007). Apresenta-nos possibilidades de pensar as intervenções e os dispositivos que sustentam o discurso pedagógico a partir das representações de corpo que se legitime. De certo modo, Michel Foucault fundamentou esse campo de estudos, apesar de seus escritos não serem direcionados à Educação.

O fato é que as discussões sobre o indivíduo e o sujeito são muito caras para o debate educacional, pois nela reside a formulação das principais teorias e políticas sociais do ocidente no último século: “esse sujeito é, na verdade, o fundamento da idéia moderna e liberal de democracia. É ele, ainda, que está no centro da própria idéia moderna de educação” (SILVA, 2000, p. 15).

A noção de um sujeito racional, reflexivo, que controla os pensamentos e a realidade atravessa as filosofias kantiana, hegeliana e fenomenológica, a este ponto nos questiona: sendo a mente a materialidade da condição humana, o que fazer então com nossos corpos? O que fazemos *dos* nossos corpos, em contrapartida do que fazem *nos* nossos corpos? E, ainda mais: se o sujeito é a negação do corpo, podemos então negar o *sujeito*?

As perguntas sobre a morte do sujeito não poderão ser respondidas aqui, mas os desdobramentos cabem em nossa discussão sobre a formação do sujeito infantil, de um sujeito escolar moderno. Esse caminho não passa longe da história, como falamos anteriormente, da cultura, da linguagem e das relações de poder, como afirma Tomaz Tadeu da Silva (2000).

Assim como acontece com o dualismo religioso-filosófico, que delineia o ser humano em duas partes – corpo e mente –, o discurso pedagógico também sofre de um antagonismo similar: o corpo-aprendizagem cognitiva e o corpo-saúde. Para Milstein e Mendes (2010) existem duas perspectivas sobre a educação corporal, uma que vincula esta ao desenvolvimento da inteligência e outra, que vê a atividade corporal reduzida à problemática da saúde. Ambas se apresentam como antagônicas, quando poderiam ser uma síntese.

Sobre a primeira dimensão, podemos explicitar algumas ações pedagógicas que se destinam a desenvolver fisicamente habilidades motoras visando habilidades cognitivas posteriores, como a motricidade e a concentração, abstraindo-se o movimento em seu próprio fim, repleto de expressão e subjetividade da criança. O outro viés, do corpo-saúde, pode ser encontrado em muitas práticas de aulas de Educação Física, visando o rendimento, o treino e o enrijecimento dos corpos.

Milstein e Mendes ainda citam uma terceira dimensão, mais coerente com a corporeidade na educação: o corpo-comunicação. Desta forma, podemos admitir que a situação pedagógica é uma comunicação, e não somente um conjunto de falas. Os papéis de ser “aluno” e de ser “professor” são também condicionados pelo tempo-espço da escola.

Pressupõe-se uma atuação de ambos, um diálogo através da linguagem corporal que dá suporte às demais linguagens se admitirmos uma proposta integrada: “O corpo não é o primo pobre da língua, mas seu parceiro homogêneo na permanente circulação de sentido, a qual consiste na própria razão de ser do vínculo social” (LEBRETON, 2009, p. 42).

A comunicação implica tanto as palavras quanto o movimento do corpo. Em se tratando de crianças que não dominam os códigos da linguagem verbal, qualquer gesto, mímicas, posturas e deslocamentos são carregados de significados. Seria, pois, uma mensagem fragmentada “ler” uma criança desconsiderando os elementos corporais, esperando a expressão do seu pensamento apenas em palavras ou ações determinadas.

O conhecimento acontece na interação, na comunicação com o mundo e isto é possível graças à interação e comunicação com as pessoas, em diferentes tempos e espaços. A linguagem dá suporte a todo este processo no âmbito escolar, e só acontece, só pode ser expressa, porque temos um corpo capaz de exteriorizar nossas vontades, nossos sentimentos, nossas emoções e os nossos pensamentos por meio de signos comuns, ou seja, significados que são construídos e reconstruídos continuamente no plano da cultura/sociedade.

Por consequência dessa dicotomia, no campo da Pedagogia delimitou-se o que é linguagem conceitual (razão, alma) e linguagem corporal (corpo sensível, carne), sendo a primeira bastante privilegiada no espaço e no tempo da escola, em se tratando da construção do conhecimento. Outras linguagens, como a artística, acabam sendo negligenciadas no espaço e tempo da escola, em detrimento de uma racionalidade funcional e uma ordem estabelecida. Não é raro encontrarmos atividades de memorização, repetição, decodificação da escrita e jogos com objetivos instrumentais, descontextualizados do cotidiano da criança e atendendo aos desejos da rotina.

Estas definições contribuem para fortalecer uma concepção de corpo dominável, mais interessante para a legitimação da escola moderna. A aprendizagem dos conteúdos, desta forma, é uma aprendizagem sem corpo, não somente pela exigência da criança permanecer sentada por muitas horas, mas, sobretudo pelas características dos conteúdos e das técnicas de ensino, que coloca o conhecimento fragmentado e abstrato, em horários e lugares prefixados, como a sala de aula. Sobre a escola, Maria Augusta Gonçalves (1994) nos diz:

[...] constatamos [...] as características do processo civilizatório de formalizar as ações humanas, dissociando-as da participação corporal, de privilegiar as operações cognitivas abstratas, desvinculando-as de experiências sensoriais concretas, e de esquecer o sentido existencial do presente em função de um futuro abstrato (GONÇALVES, 1994, p. 36).

Loris Malaguzzi, no poema *As cem linguagens da criança* (EDWARDS, 1999), apresenta um aforismo sobre a riqueza das linguagens infantis, nos entrega a totalidade das linguagens e o trabalho pedagógico integral na Educação Infantil. Conforme a abordagem educacional da Reggio Emilia, a criança é ‘feita’ de múltiplos pensamentos e maneiras de brincar, falar e escutar, mas a escola e a cultura “lhe separam a cabeça do corpo” e roubam quase todas suas linguagens:

A criança é feita de cem.
 A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar.
 Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender.
 Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar.
 A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar, De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem, roubaram-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.
 Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem (EDWARDS, 1999, p. 21).

As definições de corpo que buscamos discutir são complexas, mas paradoxalmente, também simples. “Muito além das explicações científicas, filosóficas ou esotéricas, o corpo humano vive sua infinita capacidade de modificar-se e interpretar-se na simplicidade do viver diário” (PORPINO, 2018, p. 42), e assim seguimos falando dele em seus aspectos culturais, perceptivos e até tecnológicos, em se tratando do nosso tema.

Entendemos o corpo em sua totalidade, como possibilidade de manifestação das diferentes formas de linguagem e que, desta forma, a criança constrói e reconstrói diferentes sentidos e significados no plano da cultura. Os gestos, movimentos e olhares são expressões do corpo da criança em busca do conhecimento, de compreender o mundo em que vive. Todas estas expressões, em suas experiências, estão permeadas de significados e sentidos históricos, sociais e culturais.

Escolhemos o conceito de corporeidade num recorte fenomenológico, desenvolvido principalmente depois da crise da individualidade moderna do século XX, para prosseguirmos no debate sobre corpo e educação. Essa crise tem a ver com a emergência do corpo no palco de atuação do indivíduo.

Nos identificamos com o termo corporeidade pois nele reside a ambiguidade humana,

numa relação dialética entre corpo e espírito, sujeito e objeto, natureza e cultura, num movimento que é próprio de nossa existência. O pensamento de Merleau-Ponty é muito pertinente quando se pensa em corpo e conhecimento e, por conseguinte, educação. Ele possibilita uma visão do corpo e do movimento integrados na totalidade humana, fazendo uma crítica ao pensamento cartesiano.

Dessa forma, Merleau-Ponty (*apud* GONÇALVES, 1994) busca a unidade do homem – o corpo – como corpo próprio, corpo vivido, com sua intencionalidade, que engloba todos os sentidos. As diferentes partes do corpo sempre estão conectadas umas às outras, os movimentos envolvem-se uns aos outros para finalizar com o resultado daquilo que queremos desempenhar. Corporeidade, portanto, é essa visão total do corpo – biológica, psicológica e social –, sendo interpenetrada fortemente pela cultura, pelas políticas e pelas práticas sociais.

Karenine Porpino (2018) faz uma ligação entre a corporeidade e a estética no âmbito da dança e educação. Ela defende que dança é educação, entendendo a educação como um ato poético, no sentido fenomenológico. A educação como criação poética envolve a experiência sensível, onde se misturam aluno e professor, imprimindo múltiplos sentidos no “resultado final”. O termo *poíesis* para Martins (1992) “[...] envolve, necessariamente, uma criação, um pensar, um construir onde o poeta habita. Constitui-se, dessa forma, um pensar criativo, um habitar” (MARTINS, 1992, p. 88).

A estética aparece aqui como possibilidade de construção do corpo, de um lugar para sê-lo. O movimento, tão inerente ao corpo, encontra lugar na dança. A experiência estética do dançar mobiliza o sentir, o pensar e o agir (PORPINO, 2018). A autora sintetiza a corporeidade “como possibilidade de descoberta da essência não fragmentada do corpo vivo” e a estética “como vivência do sensível e criação de novos sentidos para a vida” (*ibid.*, p. 19).

Porpino vai ao encontro de “explicações e compreensões, analogias e lógicas” de diversos autores como Foucault, Nietzsche, Morin, Maturana e Varela para propor o encontro destes no palco da educação, sob o enredo da estética, na possibilidade de criar e/ou transportar novos sentidos. Para a autora:

A vivência estética é a experiência da beleza, da sensibilidade, da descoberta do sentido na vida cotidiana. Compreender a experiência estética e vivê-la plenamente é, portanto, poder abrir novos caminhos para a compreensão não fragmentada da existência humana, transgredindo a visão racionalista e levando à educação uma concepção de ser humano que possa transgredir a visão dicotomizada ainda predominante (PORPINO, 2018, p. 19).

Esse encontro entre estética e educação ecoou ao longo do meu percurso enquanto

estudante no curso de dança da UFPE. Enquanto pesquisadora, a visão do corpo integral atravessou o presente texto e deixou suas marcas nos passos dessa pesquisa. As leituras transversais abriram um prisma de possibilidades de enunciar nosso objeto em questão: a criança; seja sob o prisma do corpo infantil ou do sujeito infantil.

3.2 O CORPO FALANTE: PINÓQUIOS NA SALA DE AULA

*“[...] mas infância é sensacional! Vocês
já esqueceram, eu sei.
Por isso eu vou lhes lembrar:
Pra que ver por cima do muro, se é mais gostoso
escalar?
Pra que perder tempo engordando se é mais gostoso
brincar?
Pra que fazer cara tão séria, se é mais gostoso
sonhar?”*

(Pedro Bandeira)

Era uma vez um toco de madeira e um homem velho. Era uma vez também, um pedaço de madeira falante e o desejo de fazer uma marionete. Assim nasce o Pinóquio: fruto do desejo de seu mestre Gepeto e de sua própria natureza fantástica. O desejo do marceneiro era construir um boneco de madeira “que saiba dançar, esgrimir e dar saltos-mortais. Com essa marionete [...] rodar o mundo, para conseguir um pedaço de pão e um copo de vinho” (COLLODI, 2002, p. 11). Ao contrário disso, a marionete deu mais trabalho do que lucro ao velho homem.

O boneco já nascera com vontade própria, coube a Gepeto fazer-lhe apenas o corpo e guiar-lhe no caminho da vida, sofrendo as consequências de suas travessuras. Na narrativa de Carlo Collodi, do século XIX, Gepeto personifica o pai que, mesmo despreparado e surpreso com o resultado de sua obra, vai aprendendo a ser pai, na medida em que vê surgir na marionete a criança levada. Aprende também que é papel do pai enviar as crianças à escola e, por tal missão, vende até a própria roupa para comprar-lhe uma cartilha.

Depois das primeiras travessuras, o Grilo Falante aparece ao Pinóquio, para sentenciar as primeiras lições que dão o tom da narrativa: “ai dos meninos que se revoltam contra os seus pais e que, de pura birra, abandonam a casa paterna. Nunca serão felizes nesse mundo. E mais cedo ou mais tarde haverão de se arrepender amargamente” (COLLODI, 2002, p. 21). E, quando Pinóquio se recusa a ir à escola, o Grilo sentenciar as regras morais da época: as crianças que não vão à escola tornam-se burros; as que não querem estudar devem ao menos

aprender uma profissão honesta.

O personagem Pinóquio povoa o imaginário infantil, com brincadeiras e travessuras típicas de uma criança, e diverte-nos pelo que é mais inerente à infância: a vivência do presente. Ao Pinóquio interessa mais os prazeres da vida: “comer, beber, dormir, me divertir e vagabundear de manhã até de noite” (ibid., p. 22). Ao longo da narrativa, o boneco de madeira de Collodi vive a odisseia de um devir criança, entre os esforços de seu dono/pai Gepeto, do Grilo Falante e da Fada de cabelos azuis contra os perigos do mundo, personificados pelo dono do circo, por carabineiros, pela Raposa, pelo Gato e pelo juiz da cidade.

Os esforços empreendidos sobre a marionete demarcam o contexto social da época: o livro, escrito em 1883, na recém-unificada Itália, numa Europa em plena revolução industrial, que enaltecia os valores do trabalho e dos costumes morais. O projeto de unificação italiana precisava de uma unidade, de um projeto civilizatório.

Controlar as massas de um povo analfabeto seria impossível e a alfabetização, desse ponto de vista, era um meio de controlar a diversidade da nação italiana – visão conservadora –, mas também um meio de dar independência a algumas pessoas, afim de poderem ter um emprego – visão progressista e filantrópica (AVANZINI, 2014, p. 194).

O projeto civilizatório da escola e o discurso pedagógico desta literatura infantil, especialmente aqui analisado, trazem a moral burguesa, fortemente marcada por valores cristãos. Como discutimos em capítulos anteriores, a ideia de “infância” estava se solidificando ao final do século XIX. E a escola, tal como conhecemos hoje, foi o espaço criado para formar os cidadãos de bem, os meninos de verdade.

Alguns personagens cumprem a função de demarcar essas fronteiras do bem e do mal. O pai Gepeto é incansavelmente resignado e paciente, a Fada é benevolente e amorosa e o Grilo é a voz da razão. Tais valores cristãos provam que não se pode alcançar uma vida plena sem antes passar por muito sofrimento, dos quais Pinóquio e Gepeto quase morrem. Os personagens que desviam Pinóquio do caminho da escola, o levam para o caminho das tentações, da esperteza e da contravenção.

Sanny da Rosa (2014) analisa as dimensões pedagógicas de tais personagens em seu livro *Pinóquio educador*, apoiando-se também nas obras de Rubem Alves (2010), Conceição Azenha (2007) e Giorgio Manganelli (2002). A autora fala que a escolha do personagem Pinóquio não é novidade para tratar de assuntos da educação. A intertextualidade presente na fábula oferece uma gama de possibilidades para pensarmos as relações pedagógicas entre escola e sociedade, entre crianças e adultos, que discutiremos a seguir.

De forma avessa, Rubem Alves (2010) escreveu a história de um menino que vai perdendo sua singularidade e o seu sonho de ser cuidador de pássaros à medida que entra na escola. Seu nome é Felipe e a escola, em seu papel homogeneizador “matou” sua curiosidade e alegria, transformando o menino em um profissional respeitado: “Fez doutorado em universidade americana e colocou PhD depois do nome. Ficou rico. Mas a despeito do sucesso profissional, não se sentia feliz” (ibid., p. 44-45). Em sonhos, a criança Felipe até sonhou com a história do Pinóquio, só que, em vez da marionete, era ele próprio quem se transformava em burro. O tal sonho lhe “ensinou como é o mundo dos adultos. [...] olhar sempre na direção certa: olhar para o professor, olhar para os livros” (ibid., p. 39).

Os pais de Felipe trazem o discurso da escolarização como preparação para o mundo do trabalho e a escola como dispositivo de construção dos modos de ser criança. Analogamente, Gepeto também pensava assim. No caso do Pinóquio, a escola era o meio de ascensão social, ele precisava ir à escola e trabalhar para ser alguém na vida e ajudar seu pai financeiramente. A escola é descrita pelo pai de Felipe como o lugar em que transformam crianças em adultos: “Os adultos são aquilo que fazem para ganhar dinheiro. Essa é a razão por que você em breve vai entrar na escola. As escolas existem para transformar crianças que brincam em adultos que trabalham. É preciso entrar no mercado de trabalho...” (ALVES, 2010, p. 18).

Entretanto, Rubem Alves alerta que esta obra é dedicada às crianças, mas destinada à leitura dos pais e professores. O autor recorre à dimensão lúdica de uma história consagrada no universo infantil e escolar para lançar suas críticas ao sistema educacional “rígido, conservador, anacrônico e sufocante”. O pai explica ao filho que ele vai encontrar na escola um dos operadores de disciplina, que Michel Foucault enumerou em *Vigiar e Punir* (2014): o exame.

É através dos exames que os conhecimentos são selecionados: “Na escola não vão lhe dar notas por essas coisas que você sabe. [...] fazem o que se chama de provas, com uma série de perguntas sobre aquilo que eles ensinaram” (ALVES, 2010, p. 23), e quantificados: “notas são números que os professores colocam no boletim, números que dizem quanto você aprendeu” (ibid., p. 22). O mecanismo que avalia, necessariamente exclui: “Muitos querem entrar nas universidades. Mas elas não têm lugar para todos. Aí não basta tirar boas notas. Você terá que tirar as melhores notas para entrar na universidade. Os que não tiram as melhores notas não entram” (ibid., p. 20-21).

Embora Collodi não tenha descrito como era a escola de Pinóquio, fica explícito na conversa com o Grilo que, ao recusar o caminho da escola, só havia outros dois para ele

seguir: hospital ou prisão. Michel Foucault, muitos anos depois, escreveria sobre essas instituições: “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” (FOUCAULT, 2014, p. 219). A rejeição da criança-Pinóquio à escola talvez tenha sido pelo medo de estar condenado às atividades entediadas: “eu não tenho a menor vontade de estudar, e acho muito mais divertido correr atrás das borboletas e subir nas árvores para pegar passarinhos no ninho” (COLLODI, 2002, p. 21).

A denúncia feita pela criança-Pinóquio traz uma dimensão ontológica da infância que nos cabe aqui discutir. Se um toco de madeira falante já trazia desejos e caprichos tão incontroláveis, o que dirá um “menino de verdade”? Suas aventuras são “genuinamente” típicas da inocência infantil? Como se definem os limites da infância? Rosa (2014) encontra muitos sentimentos humanos na vida da marionete, que é

[...] cheia de percalços, de idas e vindas, travessuras e arrependimentos, irreverência, arrogância, inocência e esperteza, traições e lealdade, promessas e descumprimentos, deslizes, tentações, chantagens e manipulações. Parafraseando Nietzsche, nosso personagem é *humano, demasiadamente humano*, para quem começou como um simples pedaço de pau (ROSA, 2014, p. 28, grifos da autora).

Sair da condição de matéria para a condição de sujeito foi uma aposta de Gepeto, que lhe deu um nome, vestiu-lhe e o conduziu à escola. Inscreveu o boneco no jogo simbólico da educação, creditando à escola a função de humanizá-lo através da transmissão da cultura. Rosa (2014) ressalta que a vida do Pinóquio é, de certo modo, “privilegiada” para a sua época. A entrada na escola representava melhores condições de vida.

Além de “aprender a ler e escrever, fazer as contas e ganhar dinheiro”, faltava ainda ao Pinóquio virtudes de um menino de verdade: honestidade, obediência, docilidade, compaixão e gratidão. Tais virtudes também estão implícitas no currículo da escola, subjetivando a criança às exigências do modelo societário. Entretanto, são as aventuras do boneco de madeira fora da escola que acabam por moldar a criança que o Pinóquio se torna.

As escolhas do menino sempre atingem seu pai Gepeto, trazendo bastante sofrimento ao velho carpinteiro, que foi preso, passou fome e engolido por um tubarão. A Fada Azul, a contento, está sempre por perto para salvá-lo do perigo, não sem antes deixar de dar lições para o boneco se humanizar. Ela cumpre o papel pedagógico de “amorosamente” punir e gratificar a criança em seus atos; a Fada Azul é quem tem o poder de transformá-lo em menino de verdade.

A inocência é uma característica intrínseca do menino Pinóquio, mas seria ela uma das

virtudes desejadas para um “menino de verdade” daquela época? Supomos que não. A criança inocente, sem razão, que está sempre a cometer o mal vai sendo modificada com essa literatura moral e pedagógica, utilizando muitas vezes de trechos do Evangelho para suas lições. Ariès (2015) analisa os manuais de civilidade publicados pelos colégios jesuítas e diários de preceptores da nobreza francesa para construir a História social da criança e da família. A respeito disso, o citamos aqui:

Formou-se assim essa concepção moral da infância que insistia em sua fraqueza mais do que naquilo que M. de Grenaille chamava de sua “natureza ilustre”, que associava sua fraqueza à sua inocência, verdadeiro reflexo da pureza divina, e que colocava a educação na primeira fileira das obrigações humanas. Essa concepção reagia ao mesmo tempo contra a indiferença pela infância, contra um sentimento demasiado terno e egoísta que tornava a criança um brinquedo do adulto e cultivava seus caprichos, e contra o inverso deste último sentimento, o desprezo do homem racional. Essa concepção dominou a literatura pedagógica do final do século XVII (ARIÈS, 2015, p. 87).

Os moralistas e educadores, a exemplo de Rousseau, encabeçaram essa mudança sobre o sujeito-criança, que antes eram tidos como adultos em miniatura, trabalhavam, comiam, se divertiam e dormiam entre os adultos. Eram insignificantes, em razão de sua alta mortalidade. Na modernidade, as definições de infância se revelam como um período distinto, de cuidados com a higiene e saúde física, sob preceitos morais e científicos, uma verdadeira quarentena para a vida adulta. Esse modelo de infância, como construção social, pôs a família em um novo patamar, legitimando-a como um ideal burguês.

Voltando às lições pedagógicas da literatura do Pinóquio, podemos ainda inferir que o pedaço de madeira que “foi parar na oficina de um velho marceneiro” já trazia consigo o que se entende por *espírito*, uma *vozinha* que lutou para não virar perna de mesa: “Será, por acaso, esse pedaço de madeira que aprendeu a chorar e a se queixar feito criança? Não posso acreditar” (COLLODI, 2002, p. 8). Havia mesmo um espírito “rebelde” na madeira de que fora feito o boneco. Ele era mal criado, mentiroso, teimoso, desobediente, preguiçoso e ingrato, mas trazia um *bom coração*. A história de Pinóquio é o que se fez dele, suas virtudes demasiadamente humanas precisavam ser lapidadas. O corpo já fora feito pelo mestre Gepeto, faltava-lhe o acabamento da educação, para formar sua identidade de bom menino. Essa alegoria corrobora com o ideal platônico da educação como desenvolvimento do espírito.

A mesma alegoria mostra-nos também a dualidade de ser criança: Pinóquio oscila entre atender às expectativas dos adultos e a realização de suas vontades. A ideia da inocência da criança não é usada ao seu favor, já que ele corre perigos e infortúnios constantes. O objetivo pedagógico da obra é, sem dúvida, traçar os limites da diversão e da inocência infantil,

empurrando a criança para o mundo simbólico dos adultos.

O “sentimento de culpa”, herança da tradição cristã, sobre a qual se construiu a modernidade, é a via de salvação para Pinóquio. Depois de “cinco meses de farra” no País dos Brinquedos ele encontra a sua (mãe) Fada à beira da morte e seu pai Gepeto dentro da barriga do tubarão. Ao reencontrar o pai, Pinóquio faz prontamente uma longa confissão de suas travessuras, implorando pelo seu perdão. O caminho da provação fica ainda mais longo: Pinóquio resgata o pai do mar, cuida dele gravemente doente, trabalha numa fazenda em troca de leite, aprende a fazer balaies e cestas de junco para vender, e ainda consegue um tempo para estudar:

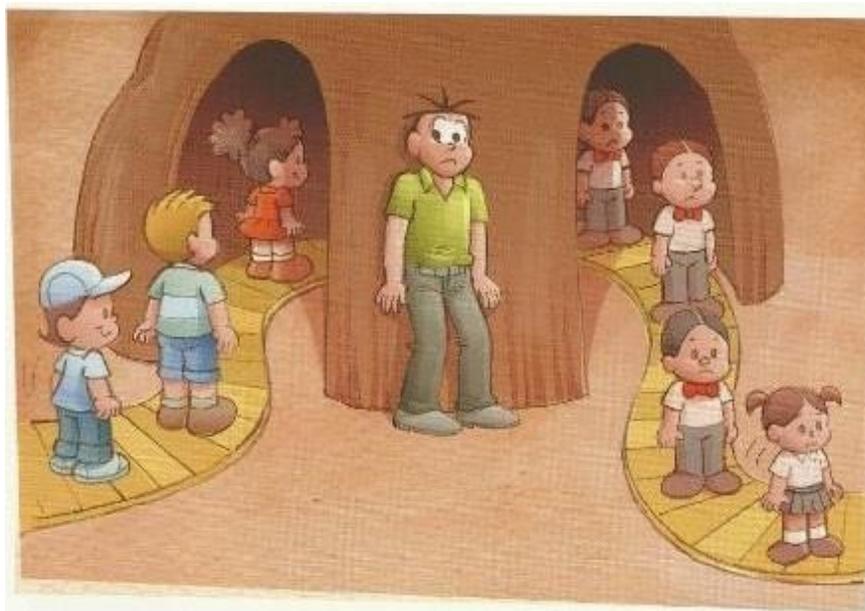
À noite ficava acordado até tarde exercitando-se na leitura e na escrita. Havia comprado na aldeia vizinha, por poucos centavos, um livro grosso ao qual faltavam a página de rosto e o índice, e com ele fazia suas leituras. Quanto a escrever, usava um graveto apontado que nem uma pena e, não tendo nem tinteiro nem tinta, mergulhava-o numa garrafinha cheia de caldo de amoras ou de cerejas (COLLODI, 2002, p. 186).

Depois de bastante sofrimento, culpa e arrependimento, a Fada Azul lhe concede o seu desejo:

Muito bem, Pinóquio! Graças ao seu bom coração, perdoo-lhe de todas as travessuras que você aprontou até hoje. Os meninos que cuidam amorosamente dos pais nos seus sofrimentos e nas suas enfermidades, merecem sempre muitos elogios e muito afeto, mesmo quando não podem ser citados como modelos de obediência e de comportamento. Crie juízo para o futuro e será feliz (ibid., p.188-189).

Os Pinóquios de Rubem Alves (2010) e de Collodi (2002) trazem uma dimensão pedagógica sempre atual: pensar o papel da escola e dos professores na contemporaneidade e como o ensino tradicional muitas vezes oprime o aluno e retira sua alegria de aprender. Tal dimensão nos faz questionar muitos paradigmas do senso comum pedagógico, sobre aprendizagens, currículo e o próprio fracasso escolar.

Figura 2 – Sonho do Pinóquio Felipe



Fonte: ALVES, 2010.

Por último, trazemos uma imagem do sonho do Pinóquio Felipe, de Rubem Alves (2010). Na véspera de sua formatura, ele sonhou com um grande frigorífico, onde também se encontravam crianças – todas diferentes – em longas esteiras que entravam em um túnel. Do outro lado saíam “todas iguaizinhas, saídas da forma, formadas...” (ALVES, 2010, p. 42). A cena fala de um sistema que homogeneíza as crianças, que as deixa “prontas” para a vida/mercado de trabalho.

Aproveitamos a oportunidade literária das críticas de Alves ao sistema escolar para trazer à discussão essa *face oculta* da escola de massas, que teve sua origem no trabalho fabril e na moralização das crianças (ENGUITA, 1989), do qual trataremos no próximo capítulo. A escola não poderia, portanto, escapar da matéria da qual foi feita.

4 PRISMA FOUCAULTIANO

4.1 ESCOLA E PODER

Neste capítulo, pretendemos discutir, a partir de Michel Foucault, o sujeito de nossa pesquisa, através de um prisma que nos permite ver a criança através dos discursos que dela falam, considerando assim que os objetos do mundo social são construídos discursivamente. Esse prisma é formado por três discursos que elencamos, pertinentes à escola: o discurso pedagógico, fortemente amparado pela puericultura que estabeleceu o atendimento escolar às crianças de forma universal (discutido no capítulo dois), o discurso literário da criança-Pinóquio, que apresentou um estatuto da criança moderna, de um sujeito moderno (capítulo anterior); e o discurso das professoras de Educação Infantil, que apresentaremos no capítulo seguinte.

Neste escopo, trataremos de temas bastante caros à nossa investigação: as tecnologias que moldam as condutas, que formam as subjetividades infantis através do dispositivo escola, da *maquinaria escolar*, como tratam Varela e Alvarez-Uria (1992). Este projeto não seria possível sem o estudo do poder que Michel Foucault (1979) empreendeu em sua obra e redirecionou metodologicamente a perspectiva dos objetos sociais. Ele iniciou investigando genealogicamente a produção e o funcionamento das práticas discursivas e suas relações com os saberes assim construídos: médicos, penais, pedagógicos, etc. Não apresentou uma teoria geral do poder, que precederia uma gênese e uma aplicabilidade a quaisquer contextos de poder nas sociedades. Apresentou, para tanto, uma *analítica do poder*:

Se o objetivo for construir uma teoria do poder, haverá sempre a necessidade de considerá-lo como algo que surgiu em um determinado momento, de que se deveria fazer a gênese e depois a dedução. Mas se o poder na realidade é um feixe aberto, mais ou menos coordenado (e sem dúvida mal coordenado) de relações, então o único problema é munir-se de princípios de análise que permitam uma analítica do poder (FOUCAULT, 1979, p. 248).

Esse sistema nos permite não apenas “ver” o poder que a escola exerce sobre a criança, em seus aspectos negativos de coerção, proibição, interdição, etc.; mas, de maneira mais ampla, os aspectos positivos do poder e o que não existiria sem a sua atuação: o indivíduo e/ou a população. Demonstra, portanto, a eficácia do dispositivo escolar e de suas tecnologias disciplinares no gerenciamento das populações (BUJES, 2002). As tecnologias de poder nos mostram que a disciplina opera minuciosamente sobre o corpo, “numa manipulação

calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos” (FOUCAULT, 2014, p. 135). De tal forma que ele nem possa ser visto, sendo incorporado e até mesmo naturalizado.

As formulações de Foucault nos trazem suporte para apontar os discursos, os rituais e ideias que recebemos e aceitamos sem questionamentos. Uma forma acrítica, que impede uma reflexão sobre o impacto das formas específicas de poder e dominação que se exercem sobre as crianças. É esse esforço que queremos aqui empreender: de realizar um “exercício do pensamento”, como Foucault propõe, sobre uma instituição que, nos discursos pedagógicos atuais, aparece tão naturalizada e hegemônica: a escola moderna. Varela e Alvarez-Uria (1992) assim falam sobre ela:

Em todo caso, se a Escola existiu sempre e por toda parte, não só está justificado que continue existindo, mas também que sua universalidade e eternidade a fazem *tão natural* como a vida mesma, convertendo, de rebote, seu questionamento em algo impensável ou antinatural. Isto explica por que as críticas mais ou menos radicais à instituição escolar são imediatamente identificadas com concepções quiméricas que levam ao caos e ao irracionalismo (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 1).

Não nos interessa julgar o nascimento da escola ou romantizar um passado, onde a criança seria “livre” das obrigações escolares. Buscamos no método foucaultiano expor como essa maquinaria se encarrega da regulação das infâncias, principalmente por suas formas mais sutis de exercer o poder. Pois, “na verdade o poder produz realidade, produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (FOUCAULT, 2014, p. 189).

A vida dos sujeitos-criança no contexto da modernidade é conduzida pela lógica do trabalho, sendo a escola uma etapa indispensável na vida da criança moderna. É no tempo e no espaço da escola que se ditam os saberes, os discursos e o próprio sujeito pedagógico que, nas palavras de Manuel Sarmiento (2004), se configura num processo sistemático de *institucionalização da criança*. Segundo o autor, a criação da escola, o recentramento do núcleo familiar no cuidado dos filhos, a produção de disciplina e saberes periciais e a promoção da administração simbólica da infância contribuem para legitimar o projeto da modernidade.

Sendo a infância reconhecida como um objeto cultural, sobre ela incidem várias relações e discursos. Explanamos anteriormente as mudanças históricas nos discursos sobre a infância. As relações de poder entre adultos e crianças nos permitem refletir as questões que envolvem o discurso pedagógico e as práticas produzidas no âmbito escolar. As

transformações alçadas na virada da modernidade pretendiam atingir as populações, de forma mais universal do que particularmente ao indivíduo, com refinados mecanismos de poder, utilizando-se de várias instituições, como a família, a medicina, a polícia, o exército e a escola, atuando meticulosamente sobre a organização social e o controle sobre a vida.

No âmbito dessas mudanças, a escola consolida o discurso científico sobre a infância, encabeçando um processo que Julia Varela (1994) chama de *pedagogização dos conhecimentos*, que tem no sujeito infantil o marco fundador dos saberes pedagógicos. A autora desvenda o “estatuto dos saberes pedagógicos”, responsável por reorganizar os saberes adequados às idades da criança, desenvolvido precisamente pelos colégios jesuítas, ao final do século XVIII na Europa iluminista. No contexto do surgimento de novas instituições educacionais e de novos saberes, a aprendizagem dos ofícios, por exemplo, não se constituía mais como um saber escolar. Assim:

Os saberes, tanto da cultura clássica como da cristã, foram desse modo selecionados e organizados em diferentes níveis e programas de dificuldade crescente, ao mesmo tempo que se viram submetidos a censuras, em função de sua bondade ou maldade em relação à ortodoxia católica, em função, portanto, de seu caráter moral (VARELA, 1994, p. 88).

A organização escolar seleciona de tal forma que exclui o que não “serve”. A censura em si já revela o caráter moralista instaurado no projeto escolar. O ensino da “virtude” e das “boas letras” nas escolas pôs em prática uma série de procedimentos e técnicas progressivamente aperfeiçoadas, que se converteram em “instrumentos privilegiados de extração de saberes dos próprios escolares, assim como em fonte de exercício de poderes que tornaram possível o surgimento da ‘ciência pedagógica’, do saber pedagógico” (ibid., p. 89).

Na teia das relações entre crianças e adultos, existem dois conceitos abordados por Foucault que nos ajudam a visualizar as formas de atuação do poder: a *vontade de saber* e a *vontade de poder*. A produção de saberes sobre a infância esteve atrelada à regulação das condutas dos sujeitos infantis, tornando o corpo infantil um domínio de interesse, do qual se tinha vontade de poder-saber. O sujeito infantil nasce então sob essa teia de vontades e interesses, que utiliza corpos e mentes para produzir sujeitos e saberes.

O poder disciplinar atua de modo complementar nesses dois campos: no sujeito e no saber. As tecnologias disciplinares permitem extrair os saberes dos próprios escolares e, ao serem devolvidos a estes, os constituem como indivíduo, como o seu próprio eu. De tal forma, engendrando processos de constituição desses sujeitos ou de subjetivação, que

[...] é o nome que podemos dar ao efeito da composição e recomposição de forças, práticas e relações que lutam ou operam para tornar os seres humanos formas diversas de sujeitos, capazes de tomar a si mesmos como sujeitos de suas próprias práticas ou de práticas alheias que atuam sobre eles (ROSE, *apud* BUJES, 2002, p. 158).

Tentaremos a partir daqui apontar como esse poder “entra” nos corpos infantis, através do dispositivo escolar, composto de discursos e técnicas disciplinares. Os efeitos dessa maquinaria, também sentidos por nós enquanto professoras, têm nas crianças seu alvo estrutural por justificativas de *governamento*, do controle sobre as vidas, operando sobre as subjetividades (BUJES, 2002). Os efeitos reverberam não somente no interior das escolas, mas, sobretudo, ultrapassam os seus muros; marcam nossos corpos, visto que o contágio na experiência escolar é irremediável.

4.2 PODER DISCIPLINAR: O CORPO INFANTIL SOB MIRA

““Quem é você?”, disse a Lagarta.
 Não era um começo de conversa muito estimulante.
 Alice respondeu um pouco tímida:
 “Eu... eu... no momento não sei, minha senhora...
 pelo menos sei quem eu era quando me levantei hoje
 de manhã, mas acho que devo ter mudado várias
 vezes desde então.”

(Lewis Carroll)

A escola, em seu projeto de universalização, com tempo e espaço pré-determinados para o funcionamento de sua rotina, se configura como um campo bastante fértil para a construção das crianças. Uma imagem ainda resiste quando pensamos no modelo da sala de aula: crianças sentadas, agrupadas em filas, direcionadas para um único ponto – a autoridade docente. Uma imagem que pouco mudou ao longo dos dois últimos séculos. É preciso manter silêncio, gerar competições, individualizar, ao passo em que se homogeniza o comportamento dos alunos, tornando-os mais obedientes. Se uma falha fugir da vigilância, dificilmente escapará do policiamento das condutas morais...

O alvo de uma sociedade disciplinar são os corpos, é nesse território político que já foram feitas incontáveis experiências sociais. Desde os suplícios corporais dos condenados às mais sofisticadas regulações do tempo em instituições penitenciárias. A punição penal, por meio da violência física, de forma espetacularizada foi se transformando gradualmente, na sociedade moderna, em pequenas e sutis sanções sobre o próprio corpo, de modo a permitir o

controle minucioso de suas operações, o que Foucault chama de “disciplinas”. É através destas que se “esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço e os movimentos” corporais (FOUCAULT, 2014, p. 135).

Figura 3 – Fotografia de uma sala de aula



Fonte: G1¹.

Os corpos são analisados por Foucault em diversas instituições (conventos, exércitos, hospitais, oficinas e colégios), sob o amparo da disciplina, que utiliza “técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas” (ibid., p. 136) para exercer uma microfísica do poder. O produto desse processo é, então, um corpo objeto, um *corpo dócil*, aquele “que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (ibid., p. 134).

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que *façam o que se quer*, mas para que *operem como sequer*, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina (FOUCAULT, 2014, p. 135, grifos nossos).

Assim, a maquinaria escolar fabrica corpos economicamente úteis e potencialmente obedientes, apoiando-se na conjuntura social. Esse investimento na disciplina permitiu ampliar o domínio sobre o indivíduo, modelando-o no detalhe, sob o argumento moral.

Michel Foucault (2014), em seu estudo sobre o nascimento da prisão, aponta que o estabelecimento da disciplina, precede primeiramente à distribuição dos indivíduos no espaço.

¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/espírito-santo/concursos-e-emprego/noticia/concurso-para-professores-e-pedagogos-com-1025-vagas-sera-aberto-no-es.ghtml>. Acesso em: 04 jul.2021.

Utilizando-se de diversas técnicas como a clausura, a cerca, a localização funcional e a fila, a instituição escolar, como tal, faz uso desses instrumentos em seu cotidiano: o modo como os alunos são distribuídos em sala de aula, a mesa de frente para os alunos e próxima à porta, o posicionamento do professor e do quadro, garantem as relações verticalizadas, hierarquizantes. A respeito desta ideia, Foucault versa:

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 2014, p. 144).

Foucault lista três instrumentos necessários para “o bom adestramento” dos indivíduos, presentes em instituições disciplinares: a *vigilância hierárquica*, a *sanção normalizadora* e o *exame*, que abordaremos a seguir no contexto da educação infantil.

Na fotografia na página anterior, a autoridade docente na sala de aula exerce um olhar digno de uma torre de observatório panóptico de antigas prisões europeias. Essa vigilância é herança dos acampamentos militares, que dá uma visibilidade geral dos indivíduos num “encaixamento espacial das vigilâncias hierarquizadas” (ibid., p.169). A arquitetura das instituições também favorece a vigilância: nos hospitais os doentes são separados, para impedir contágios e facilitar a observação; nas prisões, o tempo de abertura e fechamento das celas é minimamente calculado; nas escolas militares, longos corredores, alojamento com pequenas celas e meias-portas, para vigilância constante dos alunos.

Os instrumentos de vigilância podem hoje passar despercebidos dentro do sistema escolar. Entretanto, foram suficientemente normalizados para, com efeito, produzirem comportamentos individuais desejáveis. Os efeitos da vigilância operam como um “microscópio do comportamento: as divisões tênues e analíticas por elas [instituições disciplinares] realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de treinamento” (ibid., p. 170). Como exemplo, podemos enxergar na produção de relatórios e pareceres produzidos pelas professoras, a concretude de tal instrumento, em que cada criança configura-se como objeto de observação e de informação, nomeando e classificando comportamentos tão particulares.

O olhar disciplinar nas instituições teve, com efeito, seu alcance ampliado, de tal modo que aperfeiçoou o próprio instrumento de vigilância. Tomando o exemplo das oficinas e

fábricas do século XVIII, a vigilância começou a ser parte integrante do processo de produção, deixando de ser exercida apenas por autoridades à parte. Conforme se aumenta o número de operários e divisões do trabalho, fica mais difícil e necessária a tarefa de controlar. Particulariza-se então, a tarefa de vigilância. É nessa especialização da vigilância que o poder disciplinar se fortalece, integrando-se às relações pedagógicas, nas escolas: as funções de fiscalização são agora também pedagógicas. Os melhores alunos –os “observadores, monitores ou repetidores”, como nomeia Foucault – são cargos hierarquizados, especializados, que sustentam o poder de uns sobre os outros. Não somente o chefe exerce o poder, mas o aparelho inteiro produz o poder. A particularidade desse poder é ser discreto, agindo em silêncio:

Graças às técnicas de vigilância, a “física” do poder, o domínio sobre o corpo se efetua segundo as leis da ótica e da mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus, e sem recurso, pelo menos em princípio, ao excesso, à força, à violência. Poder que é em aparência ainda menos “corporal” por ser mais sabiamente “físico” (FOUCAULT, 2014, p. 174).

A sanção normalizadora opera como um pequeno mecanismo penal. São pequenos delitos cometidos pelos indivíduos, igualmente punidos com pequenas sanções. São tangíveis para a eficiência da disciplina o tempo, a própria atividade desenvolvida, o jeito de ser dos indivíduos, seus discursos e seu próprio corpo. Quaisquer falhas como atrasos, desatenções, desobediência, sujeira, preguiça ou mesmo incapacidade se configuram em micropenalidades, punidas especificamente por castigos e repetidos exercícios. Os efeitos da punição disciplinar pesam mais pela mecânica do castigo, da repetição: “castigar é exercitar” (ibid., p. 177). Em se tratando do contexto escolar atual, essas técnicas ainda persistem como instrumento pedagógico nas salas de aulas.

Com as crianças da Educação Infantil as micropunições são, em sua maioria, sobre o tempo e sobre o corpo: restrição ao recreio e às brincadeiras em grupo, isolamento em outro ponto da sala, estrategicamente exposto, são algumas das “leves punições ou pequenas humilhações”, como exemplifica Maria Isabel Bujes (2002, p. 127). A autora esmiuçou em sua tese de doutorado as técnicas disciplinares abordadas por Foucault presentes nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI), importante dispositivo pedagógico quando precisamos investigar a escola.

Outro castigo que funciona como punição diz respeito às regras de convivência. O estabelecimento das regras é feito em conjunto com as crianças, ao início do ano letivo, de forma a incluí-las como proponentes no acordo. O objetivo é, sobretudo, internalizar as normas no grupo o quanto antes e garantir o cumprimento delas. Uma criança que descumpre

alguma regra é passível de uma pequena e sutil punição: ser lembrada das regras de convivência, ser levada a observá-las novamente (BUJES, 2002).

A punição, acompanhada da gratificação, configura-se num duplo sistema, que recompensa quem cumpre os castigos, mas também cria o medo de ser castigado. Como efeito, esse sistema permite criar os bons e os maus alunos, através da pontuação. Em suma, a penalidade presente por todo o tempo-espaço das instituições disciplinares “compara, diferencia, hierarquiza, homogênea, exclui. Em uma palavra: ela *normaliza*” os indivíduos (FOUCAULT, 2014, p. 180).

Por último, o exame completa o trio de instrumentos necessários para o sucesso do poder disciplinar. Ele é um procedimento bem específico, pois combina os dois instrumentos, da vigilância hierarquizada e da sanção normalizadora. O exame cumpre um ritual, dentro das instituições escolares, que marca o tempo (provas bimestrais) e classifica (recuperação e prova final) as crianças. Na Educação Infantil deliberadamente não há o regime de avaliações que possa reprovar ou reter um aluno, os mecanismos de avaliar se dão de outras formas, não menos explícitas.

Ao combinar os dois instrumentos, o exame se torna um campo de produção de novos saberes e de aplicação prática dos saberes existentes, sobrepondo-se, assim, as relações de poder e de saber (BUJES, 2002). Permite ao professor transmitir o saber aos alunos, mas, ao mesmo tempo, permite também que se levante um campo de conhecimento sobre eles. Foucault nos fala que a escola “examinatória” corroborou para o nascimento da pedagogia enquanto ciência. O instrumento do exame transforma a criança em objeto da própria disciplina e através da submissão a esta, modela o indivíduo, agora então sujeito.

Um ponto interessante que Maria Isabel Bujes(2002) observou nos discursos do RCNEI foi o exame, ou avaliação, que se dá pela observação *acurada* do professor para um registro documental. Esta observação, na Educação Infantil, recai sobre o cotidiano da sala de aula e sobre a própria vida da criança: “os gestos, movimentos corporais, sons produzidos, expressões faciais, brincadeiras e toda forma de expressão, representação e comunicação [...], suas capacidades de concentração e envolvimento das atividades, de satisfação com sua própria produção e com suas pequenas conquistas” (RCNEI *apud* BUJES, 2002, p. 132).

A observação coloca a criança num *regime de visibilidade obrigatória*, de modo que o exercício do poder se torna agora invisível, e sobre ela incide um vasto campo documental. Dossiês, relatórios e pareceres são elaborados sistematicamente para cada criança. Essa individualidade observada, criada no tempo-espaço da sala de aula, perpassa o campo da escrita e torna-se um componente essencial para o crescimento do poder (BUJES, 2002).

Através desse aparelho de escrita, o indivíduo pôde tornar-se um objeto analisável, descritível, não apenas em suas particularidades, mas pela sua singularidade com os demais, formando um sistema comparativo de fenômenos globais, que normaliza os indivíduos entre si. A respeito de todos esses instrumentos, Foucault, arremata os processos de *objetivação* e de *sujeição*.

4.3 A CRIANÇA ESCOLARIZADA

“Canta meu grilo, como preferires: mas eu sei que amanhã, no alvorecer, vou embora daqui, porque, se fico aqui, acontecerá a mim aquilo que acontece a todos os meninos, isto é, terei de ir para a escola e, por amor ou por força, terei de estudar; e eu, vou te dizer em confiança, de estudar não tenho nenhuma vontade e me divirto mais perseguindo borboletas e subindo nas árvores para pegar os passarinhos nos ninhos.”

(Carlo Collodi)

A narrativa de um boneco de madeira do século XIX nos diverte em seus descaminhos e aventuras: Pinóquio faz piadas ao Gepeto, cresce-lhe o nariz a cada mentira, é enganado por ladrões, é preso e até engolido por um tubarão. Está traçado assim o perfil de uma criança “malcriada”. A odisseia da marionete é justamente tornar-se uma “boa criança” por vias escolares, único caminho que levaria à sua salvação, enquanto criança abastarda. Além da diversão, hoje romantizada nos contos da Disney, subjaz na história consideráveis ensinamentos morais sobre o papel da escola na vida das crianças e os modelos pedagógicos ainda vigentes da narrativa escolar moderna. Ilustra as mudanças nas concepções de criança, aparelhadas pela instituição escolar, na virada da modernidade. Diante de um olhar crítico e minucioso, a criança-Pinóquio interroga o que fazemos, ou fizemos da escola hoje.

É uma resposta que devemos esmiuçar nos detalhes. Optamos em analisar aqui o detalhe literário da criança-Pinóquio como uma denúncia. Ela admite que a escola não é atraente – diante das diversões e brincadeiras que Pinóquio desejava viver – e que a diversão não faz parte dos saberes e das aprendizagens. Ao entrar na escola abandona-se o corpo, abandonam-se os desejos e, conseqüentemente, as identidades.

Jacques Donzelot, em seu livro *A polícia das Famílias* (1980), discute o lugar que a família ocupou nas sociedades ocidentais, fazendo o percurso socio-histórico do Antigo Regime até a Modernidade. Refletimos com ele a necessidade de sempre retornar ao modelo

familiar nas nossas investigações:

Tornou-se um ritual essencial de nossas sociedades escutar, em intervalos regulares, a face da família, a fim de nela decifrar nosso destino, entrever, com sua morte, a iminência de um retorno à barbárie, o afrouxamento de nossas razões de viver ou, então, a fim de regarantir-se diante de sua inesgotável capacidade de sobrevivência (DONZELOT, 1980, p. 10).

A temática da “conservação das crianças” era um assunto cada vez mais recorrente nos discursos médicos, policiais e militares do século XVIII. A insalubridade e, por consequência, a mortalidade das crianças em orfanatos era bastante alta: “noventa por cento morrem antes de poderem ‘tornar úteis ao Estado’ essas forças que muito lhe custaram manter durante a infância e a adolescência” (ibid., p. 16). A prática das amas de leite ou nutrizes também era bastante comum e configurava, muitas vezes, como um abandono velado de crianças.

No sistema feudal europeu, a família era a “menor organização política possível” e dentro dela seus membros estavam protegidos e submetidos ao poder do chefe de família. Este pertencimento, por sua vez, estruturava as relações de vínculos entre as famílias, as trocas de bens e favores, e todo o conjunto das relações sociais da época.

As crianças, no seio da família, integravam as relações sociais de produção, por meio do trabalho doméstico nas oficinas, ou seja, estavam já incluídas no “mercado de trabalho”. A aprendizagem e a educação se davam por meio do serviço nas oficinas, podendo ocorrer, em muitos casos, o envio de crianças a outras famílias como aprendizes. O trabalho nas oficinas incluía não apenas as tarefas próprias do ofício, mas também instruções morais e religiosas. No convívio com o mestre não havia separação entre vida privada e profissão:

Em geral, a aprendizagem e a educação tinham lugar como socialização direta de uma geração por outra, mediante a participação cotidiana das crianças nas atividades da vida adulta e sem a intervenção sistemática de agentes especializados que representa hoje a escola, instituição que então desempenhava um papel marginal (ENGUITA, 1989, p. 107).

A trajetória das crianças da nobreza não passava pelas oficinas, tampouco pelas escolas. O ideal de educação dos nobres era “aprender a montar a cavalo, a usar as armas e, talvez, a tocar um instrumento musical” (ibid., p. 108). As crianças marginalizadas, órfãs ou de famílias empobrecidas, que não estavam nesse aparato das relações de servidão, ameaçavam a ordem pública. Eram motivos de preocupação, sobretudo pelo prejuízo de não produzirem nas oficinas e manufaturas, e tal preocupação só reforçou o desejo de escolarizá-las universalmente.

No século XVIII, os orfanatos e casas de trabalho já submetiam as crianças a “muitas horas de trabalho e algumas de instrução” (ibid., p. 109). O grande contingente de crianças nessas instituições interessava aos industriais emergentes. A burguesia em ascensão conclamava a educação das massas, com o intuito de fazer trabalhar as crianças e doutriná-las para aceitação da nova ordem.

A via intermediária era a única que podia suscitar o consenso das forças bem-pensantes: educá-los, mas não demasiadamente. O bastante para aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar. Que melhor, para isto, que a religião (ENGUIA, 1989, p. 112)?

O instrumento da escola cumpriu a função de doutrinação das crianças, num momento de crescimento das indústrias, do esfacelamento da estrutura feudal e das relações de produção, com a vantagem de instruí-las desde pequenas, formando uma nova geração de bons operários. As primeiras escolas industriais europeias tinham o viés da educação religiosa, somada à disciplina militar.

Para compreender a trajetória da infância, precisamos entender esse processo associado ao fenômeno da industrialização. Ou, também, das populações. Diante de nossas discussões, podemos afirmar que a infância é uma criação da Modernidade e, nesse jogo, a criança vai se tornando cada vez “mais frágil”, ao ponto de precisar da gerência de algo “melhor” do que a própria família: o Estado. Alfredo Veiga-Neto (2007) traz uma reflexão desse fenômeno a partir do “jogo da cidade e do pastor”, em que um soberano cuida de tudo e de todos que estão no seu território exercendo, sobretudo seu domínio político. A sociedade do pastoreio, do olhar panóptico que tudo vê, vai se aperfeiçoando durante o século XIX em uma sociedade estatal, com o incremento do poder disciplinar. A respeito dessa mudança Veiga-Neto expõe:

De certa maneira, o poder disciplinar permitiu que a lógica do pastoreio se expandisse do âmbito religioso - das relações entre o pastor e suas ovelhas - para o âmbito sociopolítico mais amplo - das relações entre o soberano e seus súditos. Mas, ao acontecer tal expansão, o soberano pôde ser demitido de seu papel e de suas funções, ou seja, ele pôde ser mandado para casa, pois as tecnologias disciplinares já poderiam dar conta do controle social (VEIGA-NETO, 2007, p. 68).

Construímos tal argumento para chegarmos ao ponto em que o poder disciplinar, tão empreendido nas instituições, se espalha por todo o corpo social. Uma série de poderes opera sobre o indivíduo: da família, da medicina, da educação, de forma que o Estado se consolida

como provedor do Bem-Estar Social. A ideia da “educação como direito” expõe o caráter individualizante e totalitário do Estado Moderno (VEIGA-NETO,2007).

A entrada universal da criança na escola é um fenômeno particularmente econômico, estruturante nas relações sociais modernas. A criação das instituições de educação e cuidados para a criança foi decorrente não somente do trabalho fabril feminino, mas da contenção social para os pequenos. Sob argumentos de proteção e provimento, sob o aparato judicial, científico e médico, como discutimos anteriormente, a criança do século XX e XXI é essencialmente institucionalizada. Esse deslocamento do poder da família sobre a criança para o Estado, ou em outros termos, o *governamento da criança através das famílias* se constituiu uma nova prática social para legitimar a arte de governar do Estado Moderno (DONZELOT,1980).

Michel Foucault (1979) traz o conceito de *governamentalidade*, publicado em *Microfísica do Poder*, como uma nova arte de governo “exercida minuciosamente, ao nível do detalhe individual e, ao mesmo tempo, sobre o todo social” (VEIGA-NETO, 2007, p. 72). A governamentalidade é tomada por Foucault como um conjunto formado por instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas utilizadas por diferentes autoridades, com a finalidade de regular não somente as condutas individuais, mas de grupos e instituições.

Foucault enuncia que a arte de governar apoiou-se no modelo de família, retirando primeiramente dela a administração da vida, dos fenômenos familiares e da riqueza da produção. O advento da população permitiu quantificar os fenômenos e sobrepor-se ao modelo de governo da família, colocando esta não mais como modelo, mas como segmento da própria população (FOUCAULT, 1979). Sendo assim, a família se caracteriza como “segmento privilegiado, na medida em que, quando sequiser obter alguma coisa da população – quanto aos comportamentos sexuais, à demografia, ao consumo, etc. – é pela família que se deverá passar” (ibid., p. 289).

A escola como instituição social faz parte da estruturação subjetiva dos indivíduos a ela vinculados e desempenhou, sobremaneira, papel decisivo na transformação da sociedade de soberania para a sociedade estatal. A escola, como tal, carrega os discursos da intervenção científica e social sobre a criança, numa malha de governamentalidade que pode, deste modo, ser vista nas práticas pedagógicas da escola, posto que estas se constituem em práticas privilegiadas de condução das condutas. A necessidade do controle pedagógico é, em termos foucaultianos, o governo das populações infantis.

Nessa malha de governamentalidade, o poder opera sobre os corpos em conjunto, no

nível da massa, das populações. O interesse do poder pelo *corpo* individualizado, suplicado, disciplinado, sobrepassa para o controle sobre a *vida* – o biopoder. O jogo da cidade se justifica pela ocupação do espaço urbano: populações cada vez mais densas, homogêneas, frágeis e proletárias. Essa crescente urbanização demandou novas estratégias de convivência e também de regulação. A vida entra nos cálculos e nas estratégias políticas do Estado; cresce o controle sobre a natalidade, morbidade, fecundidade, longevidade, criminalidade, migração, etc.(VEIGA-NETO, 2007).

Os dispositivos de controle e regulação, os exercícios de poder-saber agem sofisticadamente sobre as grandes populações e, especialmente em nossa análise, sobre as populações infantis, segundo a prerrogativa da escolarização. Maria Isabel Bujes (2002) exprime que “as instituições que atendem crianças pequenas combinam de forma exemplar estes modos de cuidado pastoral com estas formas de inscrição no jogo da cidadania, utilizando-se de – e pondo em operação microtecnologias de constituição das subjetividades infantis” (ibid., p. 80).

As análises de Foucault sobre o biopoder e a governamentalidade, embora não sejam diretamente direcionadas à escola e à educação, criou uma ferramenta analítica para pensarmos os efeitos do sistema de educação escolar moderno. Uma ferramenta para refletirmos como isto atinge os diferentes modos de compreender a infância, como os regimes de verdade afetam nossas relações com as crianças e, mais ainda, como se justificam as práticas que têm por objetivo governá-las.

5 ESCOLA

5.1 VOLTANDO À ESCOLA: OS PRIMEIROS ACHADOS PARA UM ESTUDO PILOTO

A iniciativa de pesquisar a criança nos coloca, enquanto professoras, em uma nova frente, onde podemos rever muitos dos paradigmas teórico-metodológicos nas pesquisas com estes sujeitos. Partimos de nossas experiências com o cotidiano e a estrutura escolar, movidas também pelo aprofundamento teórico que os anos de prática ensejam. De certa forma, os manuais pedagógicos contribuem para a formação da identidade docente, mas não dão conta da realidade dos alunos. Subjaz nessa literatura uma concepção de infância e criança do ponto de vista biológico, gerando um modelo universal, abstrato e a-histórico de criança. As pesquisas mais recentes (MARTINS FILHO; MARTINS, 2012) tem se preocupado com algumas peculiaridades da infância contemporânea, tomando como base pressupostos teóricos comuns, como a crítica ao modelo escolar pautado em mecanismos cognitivos e a tese da criança como sujeito social, não apenas como objeto de pesquisa.

As pesquisas sobre a infância têm crescido substancialmente nas últimas décadas. A partir do levantamento de Martins Filho e Martins (2012) sobre as escolhas teórico-metodológicas de pesquisas com crianças nos trabalhos submetidos à ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no período entre 1999 e 2009, podemos visualizar o cenário das pesquisas com crianças. Diferente da tradição sociológica francesa, a Sociologia da Infância no Brasil constitui um campo próximo da Educação, em especial da Educação Infantil. Nesta nova frente, a Sociologia da Infância nos auxilia a retirar as crianças de sua condição subalterna, de uma visão incompleta, de um “vir a ser”. Nas palavras de Angela Meyer Borba, elas ainda são vistas “pelo que lhes falta em relação ao adulto, como ‘i-matura’, ‘i-razional’ e ‘in-completa’” (BORBA, 2008, p. 89). Na abordagem estrutural de Jens Qvortrup (2010) as crianças são vistas como coconstrutoras da infância e da sociedade. Desta forma, entendemos as crianças como sujeitos completos e produtores de culturas.

As pesquisas na Educação Infantil revelam um movimento investigativo em busca da melhoria do canal de comunicação entre crianças e adultos. É a partir deste ponto que se (re)constróem os procedimentos metodológicos para pesquisas *com* crianças e não apenas *sobre* crianças. O levantamento sobre as pesquisas na ANPEd revelou que os registros etnográficos, fotográficos, em vídeo, os desenhos das crianças e a observação participante

aparecem como mais frequentes instrumentos para coleta de dados. Outro dado do levantamento anuncia uma temática inerente do nosso trabalho: a maioria das pesquisas foi realizada em contexto de educação coletiva de creches e/ou pré-escolas.

Neste arcabouço teórico-metodológico, também optamos por falar da criança sob o prisma discursivo da instituição escolar que lhe “acolheu” ao longo dos últimos séculos. Acolheu de tal forma que são escassas as pesquisas que analisam a função social da escola e que façam críticas ao modelo de escolarização compulsória. Outrossim, a ciência pedagógica acumula uma extensa obra que justifica a “rentável ficção da condição natural da Escola” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 1). Fato é que se fala mais da criança escolarizada do que dela própria, enquanto agente *na* e *da* sociedade.

Enquanto pesquisadora, também começamos a (re)ver nosso aluno sob outra ótica, num esforço de desvendar a criança “escondida” no aluno. Para reconhecermos o modo como as crianças se tornam alunos percorremos o caminho da escolarização, em sua construção socio-histórica. Tentamos, ao longo dos dois últimos capítulos, desnaturalizar a escola, para investigar as estratégias de poder-saber que atuam sobre a criança, principalmente sobre a criança escolar.

Pensar a criança no que tange à construção de sua subjetividade, sob o aparato desse moderno dispositivo pedagógico da Escola, inevitavelmente expõe a odisséia que Pinóquio percorreu e que, alegoricamente, tornou-se um tratado de construção da criança e, assim, do sujeito moderno. Veiga-Neto (*apud* BUJES, 2002) nos fala que:

[...] foi à instituição escolar que coube capturar os novos discursos sobre infância, sobre a disciplina, sobre a civilização, sobre a sociedade, de modo a colocar em marcha uma Pedagogia que viria, ao longo dos séculos seguintes, em larga escala e muito eficientemente, a contribuir e, com isso, fabricar o sujeito moderno (VEIGA-NETO, *apud* BUJES, 2002, p. 57).

O discurso pedagógico que construiu essa criança esteve baseado em um paradigma positivista, de civilidade do ser humano. A pesquisa com criança pequena exige que o pesquisador revise e/ou supere o paradigma positivista de quantificação e da distinção entre sujeito e objeto do conhecimento. Boaventura de Sousa Santos (2008) versa de tal forma sobre o assunto:

Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar as relações sistemáticas entre o que se separou (SANTOS, 2008, p. 27-28).

Sendo um tema tão sistêmico e intrínseco, a subjetivação que ocorre cotidianamente em suas vidas traz marcas nas atitudes e nos discursos das crianças, na maioria das vezes sem que elas percebam. Considero que as particularidades e as dificuldades no percurso dessa pesquisa se tornaram bastante sofisticadas quando insistimos nesse percurso teórico-metodológico. E seguir pesquisando sobre temas tão invisíveis nas escolas e na própria academia tornou-se um desafio, em se tratando de crianças tão pequenas, da Educação Infantil.

Seguindo o desejo de voltar à escola e de transitar entre os papéis de professora e pesquisadora, optamos em realizar um estudo piloto, onde nos aproximamos de um levantamento etnográfico, com entrevistas e observações participantes. A escolha foi feita a partir da possibilidade de testar, avaliar, revisar e afinar os instrumentos e procedimentos de pesquisa que o estudo piloto permite. O desejo de voltar à escola também nos impulsionou a realizar inicialmente esse ‘ensaio’ que proporcionou, sobretudo, assentar a pesquisa em nossa realidade – a escola escolhida e as habilidades operacionais da própria pesquisadora.

Para Luis Henrique Silva e Anna Augusta Sampaio Oliveira (2015), o estudo piloto é “um instrumento capaz de reproduzir eficazmente e em escala reduzida parte significativa dos meios que serão encontrados pelo pesquisador no momento definitivo de coleta de dados” (ibid., p. 226). A partir disso, buscamos aprender a entrevistar as crianças, aprender a ouvi-las, mexer com suas palavras e buscar as categorias científicas para suas vozes. Preocupava-nos a construção metodológica dos dados e a forma que os dados seriam coletados.

Inicialmente, buscamos ajustar o instrumento da entrevista, procurando uma melhor forma de escutar as crianças, valorizando seus relatos orais e/ou seus registros gráficos, considerando-as como fontes confiáveis, ao conversarem sobre a infância e a escola. Não somente para dar voz às crianças, mas para assumir um novo percurso metodológico que ultrapassa a barreira geracional, adultocêntrica, de olhar para as crianças. Anete Abramowicz e Andrea Braga Moruzzi (2016) admitem que a expressão ‘dar a voz’ denota uma “ação concedida pelo adulto e que a visibilidade da criança só ocorre mediante o encontro com o adulto” (ibid., p. 31). Citando Qvortrup, elas complementam que só poderemos superar esse

dilema “quando ampliarmos e intensificarmos os debates sobre as relações de poder, as desigualdades existentes entre adultos e crianças.” (ibid., p. 32).

Então, para trazer suas vozes foram realizados **grupos de discussão** (GD) com as crianças, visto que muitas não dominam o jogo discursivo de pergunta-resposta. Elencamos palavras geradoras para cada encontro: *criança/aluno, brincar/estudar, escola/família*. Fugir do modelo tradicional de entrevista evidencia as particularidades de comunicação de cada indivíduo e, dentro de uma conversa em grupo, cada criança poderá revelar seu próprio modo de enunciação, de falar ou calar. Foram realizados quatro encontros semanais com cinco crianças escolhidas desde o primeiro dia, entre os meses de novembro e dezembro de 2019, no fim do horário da aula.

Escolhi a escola em que trabalho no município do Cabo de Santo Agostinho, a Escola Professora Maria José Paiva. Com isso, minha entrada como pesquisadora foi extremamente facilitada. Apresentei-me à professora e pedi que em algum momento da aula me deixasse entrar para falar com a turma. Quando entrei, expliquei o motivo da visita: estava ali para saber das próprias crianças *como é ser criança na escola*. Achei esta definição mais próxima da realidade delas e eficiente para uma breve explicação ao grande grupo. Por intermédio da professora, as crianças foram selecionadas de acordo com a dinâmica da aula: participaram da pesquisa as primeiras que terminaram de “copiar a tarefa do quadro”. Esse dado já se revelou muito significativo: a conversa com a visita é para os privilegiados, que seguiram o roteiro da aula no tempo determinado.

Chegaram cinco crianças para o nosso primeiro encontro, sendo quatro meninas e um menino, com idades entre seis e sete anos. Procurei um espaço reservado, de modo que facilitasse as reflexões. Na escola, naquele momento, a biblioteca estava ocupada com caixas de materiais escolares. Escolhi a sala dos professores, com uma mesa comprida, silenciosa e com ar-condicionado. Entretanto, já conhecendo a rotina dessa escola, estava se aproximando o horário da merenda e, por isso, um pequeno intervalo. Percebi que o acesso das outras professoras e funcionárias e os questionamentos sobre a presença das crianças ali interfeririam bastante no início da nossa conversa. Visivelmente, em seus corpos, as crianças não se sentiram parte daquela sala, destinada aos adultos e às regras da Instituição.

Nos mudamos para o pátio central da escola, com várias mesas. Não foi um lugar silencioso e reservado para conversar, mas foi a melhor opção para a dinâmica do grupo. Ali, as crianças se jogaram prontamente nas cadeiras e debruçaram-se sobre a mesa, se divertindo com o momento. Expliquei novamente o motivo da minha pesquisa, queria saber *como era ser criança na escola*. Apresentei-me enquanto estudante da Universidade e também como

professora daquela escola e que precisava fazer um trabalho, uma pesquisa, uma pergunta. Sendo assim, as crianças iriam me ajudar a responder, "já que não sou mais criança".

Não pude fugir do suporte do papel. Em uma folha colorida, escrevi de cada lado as palavras **aluno/a** e **criança**. Em seguida, pedi que cada criança dissesse a primeira palavra que lhe vinha à mente. As palavras vieram ao mesmo tempo, os discursos atravessados, uma criança complementava a outra, se repetiam, e as palavras cresceram com frases, narrativas e confissões da convivência da sala de aula. Eu tentava organizar para que cada criança falasse e não fosse interrompida, o que é bastante limitador, pois é assim que elas conversam, uma *entrando na fala da outra*, bem sei disso de minhas vivências com turmas de crianças. O que pude fazer foi acompanhar com o olhar cada fala e dando, ao mesmo tempo, os ouvidos para a criança que só falava baixinho, junto de mim. E quando pedia a fala para essa mais tímida, ela se emudecia...

Assim, fui acolhendo as falas, puxando o *fio da meada* e utilizando o suporte do papel, para registrar algumas palavras. No primeiro dia não utilizei o celular como gravador de voz, pois precisava testar meus ouvidos, minha sensibilidade para este primeiro momento. Junto com a palavra **aluno/a** vieram as palavras: *estudante, aprender, fazer a tarefa e escrever*. Para a palavra **criança**, vieram: *menino, brincar, fazer tarefa e correr*. Muitas respostas se misturaram e as próprias crianças perceberam que era uma pergunta "engraçada". "*Eu acho que é a mesma coisa, não, tia?!*" (Vinícius).

As palavras **criança** e **aluno** dividem o mesmo campo semântico. Designam seres de ausência. No Dicionário Escolar da Língua Portuguesa (2008) a palavra criança é descrita como um "ser humano de pouca idade, inexperiente, infantil". Já o substantivo infância é derivado do latim *infantia* (in- negativo e fari- falar): aquele que não fala; e aluno (a- negação e lumen- luz) tem origem n'aquele que não tem luz. Para as crianças da pesquisa foi uma pergunta estranha mesmo, visto que suas identidades infantis estão aparelhadas na condição de alunos. Ser criança é pertencer à escola, é estar inserido nas práticas das professoras, no tempo-espaço que se determina. As crianças, por sua vez, demarcaram com clareza as tarefas de "ser aluno": *aprender, fazer a tarefa e escrever*. Para estes seres de ausência, as tarefas, as regras do jogo da escola precisam ser cumpridas. No que diz respeito a "ser criança", enumeraram o lazer de *brincar, de correr*, mas também de *fazer tarefa*. O pertencimento à escola é a condição *sine qua non* da criança contemporânea.

Em seguida, perguntei como havia sido a Educação Infantil de cada criança. Comecei perguntando "**Onde vocês estudaram ano passado?**" fazendo referências às salas de aula que ficam no outro pátio da escola; "**Quem era a professora, e o que vocês faziam na**

sala?”.Três delas havia feito na própria escola. Uma fez em outra escola (particular) e a outra criança não soube dizer. Nesta escola, a Educação Infantil funciona em um prédio separado do Ensino Fundamental, com salas, banheiros e uma grande área para a circulação das crianças. As três que já estudavam no ano anterior disseram que gostavam de brincar e de correr “lá atrás”. As primeiras lembranças que vieram à tona foram as brincadeiras: “*Lá tinha brinquedo*”, “*e a boneca*”, (Gabriele e Júlia), “*tia botava desenho*” (Alana). Questionei as crianças sobre o que havia mudado, as respostas vieram junto com as reclamações: “*ah, muita coisa [...], mudou a banca, o quadro, a sala, a parede*” (Vinícius). E trouxeram as mudanças mais significativas:

Alana: *Lá atrás, depois que a gente estudava brincava um pouquinho.*

Pesquisadora: *E hoje?*

Alana: *Tarefa bem muito. [...] a professora mandou brincar um pouquinho, só um minutinho na sala.*

Júlia: *A gente brincava de telefone sem fio, de comidinha, sei lá, a gente brincava de ser criança.*

Continuei questionando a mudança, demonstrando que precisava entender o porquê da queixa das crianças. Então vieram muitas confissões sobre a rotina escolar: agora são mais tarefas, sem brinquedos, sem recreio, etc. Entretanto, essa mudança veio em tom de orgulho, de aceitação do novo papel de aluno:

Vinícius: *aqui é mais melhor porque escreve no quadro.*

Yasmin: *estudar é mais importante do que brincar.*

Alana: *mas quando eu termino de estudar eu brinco.*

Seguindo o debate, perguntei o que era bom e o que era ruim em ser criança. As respostas negativas falavam das limitações do mundo infantil: “*não pode andar na frente [do carro], não pode dirigir*” (Vinícius); “*Não pode trabalhar*” (Júlia). As respostas positivas “*estudar, ler, escrever, brincar*” me fizeram, ao momento da conversa, pensar que a cultura escolar está tão arraigada às identidades infantis, que fica difícil pensar a criança fora desse dispositivo. Nem mesmo elas próprias.

Neste momento, bem oportuno, coloquei em xeque a escola para as crianças, já que me relataram as queixas, as limitações de tempo e atividades, as ordens, etc. Falei: “**Então a escola não é boa?**”, “**O que seria de vocês sem a escola?**” Aproveitei que o período de férias se aproximava e indaguei o que elas poderiam fazer enquanto estivessem fora do espaço escolar e das regras da Instituição. Perguntei “**Como vocês vão ficar sem a escola? O que vocês vão fazer em casa?**”

Ah! As crianças nos surpreendem. Teceram muitos elogios à escola, reconhecendo as relações e vínculos que fazem nela. “*Vai ser muito chato, sem ninguém pra brincar*” (Gabrielle). O reconhecimento da escola como parte de suas identidades é bem explícito nas próximas falas:

Yasmim: *Quando eu tô em casa, minha mãe não deixa eu sair não, nem depois que eu faço a tarefa. Só às vezes quando meu irmão chega da escola eu brinco na rua.*

Júlia: [quando chegar] *as férias eu vou pra casa da minha vó em Enseada, que minha mãe trabalha na praia. Mas eu não gosto mais não, fico sozinha e minha vó manda eu fazer as coisas.*

Vinícius: “[quando ficar de férias] *Eu vou morrer de saudade (risos). Em casa é muito chato, a gente fica sem fazer nada. Aqui a gente brinca de ser criança, corre e faz as tarefas.*

Em alguns momentos, esse diálogo pareceu paradoxal para a nossa análise. Mas foi a partir dele que começamos a visualizar a criança a partir da noção do *dispositivo*, engendrado na modernidade (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2016). O “sentimento de infância” nasce em decorrência da diferenciação ou resguardo do mundo dos adultos para as crianças, onde se designou modos específicos de se vestir, de se alimentar, de estar entre os adultos e as maneiras específicas de cuidado e de educação para com as crianças. Os marcos da infância são temporais e sujeitos a diversas forças, sejam elas econômicas, sociais, médicas ou pedagógicas. Por tais razões, não é possível delimitar um único modelo de infância.

O trecho em questão ainda nos leva à reflexão das infâncias vividas nos lares brasileiros. Num cenário de vulnerabilidades, quais são os direitos da criança? O que é mesmo ser criança? Onde se pode ser criança? O argumento da violência urbana retira as crianças do lazer nas ruas, das relações sociais com a cidade e seus habitantes, as condições financeiras das famílias precarizam suas vidas e suas sobrevivências. Ademais, a ferramenta dos equipamentos eletrônicos se intensifica como brinquedo infantil e, a partir desses e de outros aparatos midiáticos, a criança só pode ser criança mesmo na escola.

Miguel Arroyo assim reflete sobre asvidas precárias que a escola pública recebe:

Uma das exigências que vem desses corpos precarizados, ignorados, mantidos no ocultamento é recontar a história que os pensou e relegou como invisíveis, inexistentes, inferiorizados. Os estudos da infância vêm denunciando a invisibilização da infância na história, porém há infâncias tidas não apenas como invisibilizadas, mas inexistentes. São aquelas infâncias e seus coletivos sociais, raciais, não reconhecidos como parte de nossa história social, econômica, política, cultural e pedagógica (ARROYO, 2012, p. 38).

A este ponto já percebemos que os problemas de “fora da escola” não estavam tão

longe assim e que, por trás da pergunta *como é ser criança na escola*, havia uma longa trajetória sociológica, que culminava com o êxito da matrícula da criança na escola. Ser criança não é necessariamente ter infância. O Pinóquio que, particularmente, parece uma história triste, encerra sua vida de boneco “radiante de felicidade” para se tornar uma criança ajuizada, admitindo-se ou não um teor moralista na obra.

Depois das primeiras visitas e de ter me apercebido da complexidade das minhas perguntas, decidi abandonar o uso do celular como gravador. Infelizmente, o objeto estava causando um efeito inesperado. Além da insistência das crianças em manipular o objeto, pedir para “jogar” e distrair-se na conversa, o celular causou o efeito de câmera. Senti que o jogo de perguntas e respostas estava criando uma expectativa de acerto nas crianças. Elas falavam bem próximas ao telefone, repetiam respostas e até perguntaram se “tava certo”.

Nos dois encontros seguintes, decidi dar sequência com as palavras geradoras **brincar/estudar** e **escola/família**. Ao colocar as palavras brincar e estudar em discussão, as crianças logo perguntaram se eu iria brincar com elas, já que “a gente tava só conversando”. Listamos as brincadeiras que eles mais gostam: “*jogar bola, pular elástico, boneca e jogar no celular*”. Sobre estudar, as crianças citaram: “*ficar sentado, ler um livro, copiar a tarefa, ler e escrever*”. O ato de estudar e aprender na escola, nesses termos, nos parece uma ação passiva por parte da criança-aluno. Remete a uma educação bancária, nas definições freirianas. Mais explicitamente, estar sentado remete à ordem instaurada num corpo educado, num corpo escolarizado, que é:

[...] capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas (LOURO, 2007, p. 11).

Como o horário das visitas era próximo ao término das aulas, as crianças ficavam dispersas para a atividade de pesquisa. Por muitos momentos, decidi me deixar guiar por suas palavras e ações. Outras crianças se aproximaram da mesa e foram impelidas por, pelo menos, duas crianças do grupo, que depois justificaram a privacidade, pois estavam “*dando uma entrevista*” (Vinícius). Uma criança, que parecia não entender do que estava participando, me pediu explicações sobre o significado da entrevista. Foi um momento bem singular de nossa interação, pois o instrumento se virou contra a pesquisadora. As crianças me fizeram suas perguntas, quase todas relacionadas à vida pessoal, nenhuma sobre a pesquisa! Ao passo que

respondi todas na fluência de uma “boa conversa”.

O resultado dessa boa conversa foi a promessa de que no próximo encontro nós iríamos brincar. Então, no último encontro, fomos para uma área externa, distante do pátio central e das salas de aula. Com os equipamentos disponíveis na escola (bola, cones e corda), as crianças brincaram à vontade. Duas meninas me solicitaram tinta para pintar e, por algum tempo, tive que dividir minha atenção ao grupo que jogava bola já com crianças de outras turmas e às meninas que pintavam no pátio. Mas as cinco crianças já haviam se misturado entre outras tantas e eu estava ali cumprindo um papel pouco diferente do que suas professoras: era um adulto que vigiava e estabelecia a ordem, mas brincava por entre eles, sem estabelecer obrigações.

Os passos seguintes dos Grupos de Discussão se converteram em uma combinação de dois procedimentos metodológicos: o registro etnográfico e a observação participante. As entrevistas eram o suporte para as crianças estarem comigo. Neste último encontro levei muita ‘tarefa’ para casa. Descobri a riqueza das poucas palavras das crianças, descobri a quantidade de palavras em seus gestos. Descobri que o cotidiano da escola ocupa significativo espaço na linguagem e nas memórias de criança. Aprendi que um instrumento metodológico pode gerar diferentes resultados dependendo do modo de uso e que, principalmente, precisava saber operar os instrumentos, ou mesmo fabricá-los.

Precisávamos estudar formas de se chegar a camadas discursivas tão profundas de lembranças escolares, ampliar os instrumentos e técnicas para dar conta do caráter analítico da pesquisa. Ainda no andamento dos encontros, percebemos que o relato, a narrativa da criança sobre sua vida escolar, estava totalmente comprometida com a experiência escolar. Suas lembranças, desejos, alegrias e decepções sobre o modelo escolar estão protegidas em muitas camadas discursivas.

A partir da experiência do estudo piloto, pudemos aprimorar os instrumentos de entrevista e de observação, reformulando perguntas, dinâmicas e roteiros para as observações. Como previsto no projeto de pesquisa, pretendíamos “conversar” com as crianças do 1º ano (do Ensino Fundamental) ao final do ano letivo, julgando que assim elas poderiam refletir sobre seu processo de escolarização desde a Educação Infantil. Porém os primeiros dados, obtidos nessa fase, nos conduziram a mudanças: optamos por realizar no ano seguinte um Grupo Focal com as crianças da Educação Infantil. Pensamos que os elementos discursivos que compõem o papel de aluno já seria uma forte presença na fala das crianças, dadas as devidas proporções.

Por outro lado, o instrumento de entrevista pareceu bastante controverso diante das

possibilidades de interações que poderíamos estabelecer com um grupo de crianças, além de ser um instrumento do qual se necessitava de maior prática. Sobre o instrumento da entrevista René Barbier (1985, p. 101) diz que é preciso “um engajamento pessoal e coletivo do pesquisador. [...] Consiste sempre em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na situação interativa”. Essa *implicação* era uma qualidade que eu estava cultivando ao voltar à escola, depois de quase dois anos de afastamento por licença-maternidade e acadêmica.

O estudo piloto foi para nós, portanto, um instrumento em pequena escala, adequado para reproduzir os meios e métodos que estarão presentes na coleta de dados definitiva (SILVA; OLIVEIRA, 2015). Dessa forma, pudemos testar instrumentos e coletar dados iniciais, como num ensaio. Em algum momento da pesquisa consideramos esta etapa um desliz, como se chegássemos a uma rua sem saída. Todavia, esta primeira etapa substanciou o percurso que projetamos desde o início da pesquisa, quando buscamos seguir o fio da infância, e este mesmo fio escapa incansavelmente pelo labirinto.

Devido à pandemia do novo Coronavírus, nosso país declarou situação de Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional – declarada por meio da Portaria n. 188/GM/MS – e, em 17 de março de 2020, seguindo recomendações da Organização Mundial da Saúde, todos os cidadãos de Pernambuco entraram em estado de quarentena. As regras da quarentena foram o isolamento social, o fechamento do comércio, dos postos de trabalho e das escolas por tempo indeterminado.

Diante das condições estruturais do início do ano de 2020, a conclusão da presente pesquisa sofreu graves abalos e mudanças estruturais, devido ao ‘desaparecimento’ da escola. Não pudemos prosseguir com o grupo focal com crianças da Educação Infantil. Os caminhos planejados a partir dos efeitos dos primeiros encontros com as crianças tiveram que se transformar em atalhos, em túneis, para darmos conta do nosso objeto. Concomitantemente, percebemos que não precisávamos de uma confissão, de uma declaração da criança contando o seu processo de escolarização e subjetivação escolar. A criança não iria confortavelmente ocupar esse lugar. Como dissemos, a experiência escolar está arraigada na experiência da infância, não há máscaras por cair.

Atalhos e túneis foram criados; a presente pesquisa está situada em um ano de pandemia, refletindo o sofrimento da população e, particularmente, as dificuldades de realizar pesquisas acadêmicas nas escolas. O ano de 2020 ainda é bastante difícil de acreditar e muitos problemas já se instauraram na vida das famílias brasileiras, como a morte, o empobrecimento, o desemprego e a fome.

Segundo uma publicação do Núcleo Ciência Pela Infância – NCPI, as crianças enfrentam uma série de desafios em virtude das medidas de isolamento social como forma de combater a transmissão do vírus. Da forma mais frágil, os problemas enfrentados pelos adultos repercutem no desenvolvimento das crianças pequenas. Em confinamento domiciliar, as crianças estão mais suscetíveis ao estresse dos familiares, a violências, e especialmente aos efeitos da saúde mental materna. “A COVID-19 tem, portanto, um duplo efeito negativo nesse aspecto. Por um lado, ela pode agravar os problemas de saúde mental maternos devido à combinação de crise de saúde pública, isolamento social e recessão econômica, especialmente nas famílias mais vulneráveis” (COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA, 2020, p. 22).

A suspensão das escolas como medida restritiva de circulação de pessoas atende ao direito inviolável de proteção à vida e sobrepõe-se, no contexto pandêmico, ao direito à educação. Com a paralisação das escolas, um dos desafios familiares é dispor ou ter condições para dedicar maior cuidado e atenção às crianças. O relatório do NCPI revela os riscos da exposição precoce e demasiada à televisão, celulares e tablets.

Por outro lado, o fechamento das escolas e o estado de quarentena provocaram um *deslocamento* da infância, antes forjada em grande medida no ambiente escolar e amparada pelo mundo simbólico das relações ali estabelecidas. Utilizando uma analogia às palavras de Michel de Certeau, o cotidiano das crianças foi literalmente (re)inventado. Em outras palavras: “É a criança fora de lugar, assim como o adulto fora de lugar diante da criança. Mais do que isso, a quarentena coloca em evidência um cotidiano *inventado e legitimado* para ela – ali mesmo, no tempo e no espaço até então centrado, basicamente, na escola” (GUIZZO; MARCELLO; MÜLLER, 2020, p. 3).

O ‘desaparecimento’ da escola foi uma condição inesperada no curso da nossa pesquisa, mas bastante oportuna para prosseguirmos nas análises sobre as infâncias. Ainda que não seja parte dos nossos objetivos iniciais, esse desaparecimento reverbera em nossas análises finais. Durante os anos de 2020 e 2021, as escolas ainda seguem paralisadas, oscilando entre períodos de abertura e fechamento. O desaparecimento da escola é, na verdade o seu deslocamento. O tempo-espaço da escola agora se faz presente no cotidiano do lar.

No artigo *A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia*, Bianca Salazar Guizzo, Fabiana de Amorim Marcello e Fernanda Müller (2020) analisam as alterações no fazer cotidiano das famílias com relação às tecnologias e com a própria escola, num contexto que insiste em pregar a normalidade em meio a um estado de excepcionalidade. Encontramos neste estudo os instrumentos de análise da condição atual da infância, no caso específico da

pandemia. Aqui, nos cabe a reflexão sobre as estratégias e táticas que se apresentam contemporaneamente como (re)criação da infância, do (re)fazer cotidiano das crianças.

Ao final, avaliamos que a opção pelo estudo piloto foi um túnel que precisamos escavar para atravessar esses tempos pandêmicos. Ele permitiu um panorama das crianças antes da pandemia, permitiu nos aprofundarmos no sujeito da educação – a criança – e não somente no sujeito da pesquisa, como um elemento a-histórico. Encravada nesses tempos e lugares, a criança é forjada nesse terreno de múltiplos discursos. Dito isto, seguimos nos debruçando sobre esse rico material dos discursos sobre a criança e continuaremos a analisar os demais arquivos que propomos inicialmente: as narrativas das professoras e a Resolução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Ministério da Educação.

5.2 DE QUE CRIANÇA FALAMOS? AVEZ E A VOZ DAS PROFESSORAS

Os atalhos e túneis foram criados e decidimos entrevistar, de modo remoto, professoras da Educação Infantil da mesma escola. Elencamos o discurso da professora como um dos discursos que modelam a criança pequena, e levamos em consideração que o regime discursivo das professoras é atravessado pelo da escola como instituição social.

Com as escolas fechadas, as aulas seguiram de forma remota, online, através das redes sociais. A pandemia expôs um problema congênito nas escolas públicas: o acesso à tecnologia, tanto dos alunos – apenas crianças, mas já cobradas – quanto das professoras. Diante das dificuldades das novas formas de trabalho, somadas ao cenário pandêmico que atravessamos (adoecimento, morte, sobrecarga doméstica e materna) o acesso e a participação das professoras na pesquisa foram particularmente difíceis.

O instrumento da entrevista, em termos de pesquisa social, pressupõe a presença de ambos os interlocutores. No espaço escolar, na situação interativa da entrevista iríamos implicarmo-nos simultaneamente, entrevistador/entrevistado/espço (BARBIER, 2003), mas não foi possível. As entrevistas ocorreram por telefone, por meio de trocas de mensagens escritas e áudios, no período de junho a agosto de 2020, com duas professoras. Uma segunda rodada de entrevistas mostrou-se necessária e, seguindo protocolos de segurança sanitária, realizamos, em novembro do mesmo ano, uma entrevista presencial com uma das professoras. Tornar-se professor através da relação com a infância é uma experiência muito singular dentre as outras relações que estabelecemos com o mundo, com os “outros”. Através da experiência de conviver com as crianças, de afetá-las e de também sermos afetados, é que muitos

professores constroem o repertório docente. Os conhecimentos pedagógicos, por sua vez, também se estruturam no poder do adulto sobre as crianças. Dessa forma, propomos aqui fazer o exercício que Jorge Larrosa (1994, p. 35) nos ensina: “‘pensar de outro modo’, explorar novos sentidos, ensaiar novas metáforas” sobre a criança escolar, da qual as professoras falam.

Pensar de outro modo, em termos foucaultianos, significa mexer com as estruturas fortemente encasteladas no discurso pedagógico da formação humana platônica e do eufemismo dos mecanismos das tecnologias disciplinares escolares na constituição dos sujeitos-criança. As reflexões propostas às professoras nas entrevistas, mesmo que particulares e únicas, revelam a diversidade de discursos que atravessam as falas delas. O aprendizado na sala de aula contém mais elementos “fora” do universo escolar do que podemos supor. Os discursos pedagógicos sobre a criança é justificativa para a proposição de novos saberes sobre a infância e, portanto, um “caminho para que se veja como factível e desejável a possibilidade de nela intervir” (BUJES, 2002, p. 63).

Nesse caminho metodológico, traremos a narrativa das professoras como possibilidade de relatar suas vivências em um mundo de experiências coletivas tão fragmentadas, como Walter Benjamin (1987) diz, e também levando em consideração a complexidade que envolve a prática educativa e a própria formação de suas identidades docentes. Esses dois elementos se inter cruzam e, diante de suas narrativas, o que nos cabe aqui é apontar o que ecoa entre elas, sobre elas e a partir delas.

Mais do que pensar o lugar de onde as professoras falam, metodologicamente precisamos pensar os dispositivos disponíveis para a professora falar da criança e da escolarização a que ambas estão submetidas. Como nos auxilia Larrosa neste caminho:

[...] trata-se aqui de assentar as bases para uma metodologia, se por isso entendermos a elaboração de determinada forma de problematização das práticas pedagógicas orientadas para a construção e a transformação da subjetividade (LARROSA, 1994, p. 38).

Seguimos a convicção “de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (BONDÍA, 2002, p. 21). Como sugere o autor, entraremos no jogo foucaultiano, para esmiuçar as experiências das professoras, compreendendo as dimensões pedagógicas das experiências de si, que podem nos dizer muito dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

O roteiro de perguntas foi elaborado em torno de quatro temas: o perfil das

professoras, as infâncias e as crianças, a professora da Educação Infantil e o Pinóquio. A partir desses temas, elaboramos quatro rodadas de perguntas e as professoras responderam através de áudios e/ou mensagens de texto. As respostas vieram em forma de narrativas, trazendo elementos da vida pessoal das professoras e reflexões profissionais pertinentes aos temas que apresentamos.

Primeiramente apresentaremos as professoras: Rosa e Luna, nomes fictícios escolhidos para efeitos de pesquisa. Ambas têm formação em Magistério, graduação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia. Rosa tem trinta e cinco anos e trabalha há oito anos na Educação Infantil do município, desde que assumiu o cargo de professora efetiva. Já Luna, de trinta e oito anos, trabalha com turmas de Educação Infantil há dezesseis anos, quando relata sua primeira experiência. Elas lecionam em turmas do Ensino Fundamental, no segundo vínculo empregatício que têm.

Buscamos elementos comuns nas falas das professoras e elencamos alguns operadores sobre a Educação Infantil que surgiram, dividindo-os em cinco categorias:

1. O início do trabalho;
2. A visão que a professora tem da criança;
3. A relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental;
4. O trabalho na Educação Infantil;
5. A professora.

O primeiro tema de nossa análise versa sobre o **início do trabalho com a Educação Infantil**. As narrativas das professoras, ainda que de caráter pessoal, trouxeram elementos comuns à nossa trajetória docente. Ao início das análises, consideramos essencial situarmos o compartilhamento das experiências em um processo formativo de nossa coletividade, mesmo que num cenário de pobreza que se segue com a modernidade. À guisa das palavras de Benjamin:

Aqui se revela, com toda clareza, que nossa pobreza de experiências é apenas uma parte da grande pobreza que recebeu novamente um rosto, nítido e preciso como o do mendigo medieval. Pois, qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós (BENJAMIN, 1987, p. 115)?

A professora Luna narrou o começo de sua carreira docente, não somente o início com turmas de Educação Infantil. Durante a formação em Magistério, no antigo Normal Médio, que atualmente equivale ao Ensino Médio, Luna começou a trabalhar com crianças,

recebendo “uma bolsa, uma ajuda de custo”, como pagamento. O início do seu trabalho docente foi em um programa social para crianças em situação de vulnerabilidade, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, conhecido como PETI. Sua experiência de doze anos como educadora social permeou toda a entrevista, onde ela expôs as condições das famílias e das crianças da comunidade escolar da qual faz parte.

Para Luna, o início do trabalho com as crianças da Educação Infantil foi uma consequência das oportunidades que recebeu. Ela deixou o trabalho como educadora social para trabalhar em escolas como professora, conforme concluía sua graduação. E logo se identificou com a Educação Infantil desde o primeiro contato, em “uma escolinha particular, pequenininha”. O uso do diminutivo na caracterização da escola deixa escapar o significante de uma coisa de pouco valor, de menor importância no contexto da conversa. Expõe o lugar precário das escolas primárias e das creches na textura das relações sociais que se estabelecem no atendimento à categoria das crianças.

Não é raro encontrar a “escolinha particular, pequenininha” nas trajetórias profissionais das professoras do Ensino Básico. Segundo um levantamento sobre as condições do trabalho docente na Educação Infantil (VIEIRA; OLIVEIRA, 2013) a baixa qualificação, a baixa remuneração e a precarização do trabalho docente é uma realidade em grande parte dos municípios brasileiros.

A caracterização desse lugar-comum trouxe-nos algumas reflexões. Quando a professora Luna fala da “escolinha pequenininha” abre-nos um cenário sobre as creches e escolas de Educação Infantil e, quando vemos esse recorte nas pesquisas, um cenário mais crítico começa a se desvelar. A pesquisa de Vieira e Oliveira (2013) cruza dados de 2002 a 2012 nos bancos de teses nacionais, com pesquisas realizadas nas redes municipais de ensino. A “escolinha particular, pequenininha” ainda não compõe esse corpus. É difícil homogeneizar ou generalizar os dados em nível nacional, já que alguns são captados pelo Censo Escolar, que abrange apenas a rede pública. Em contrapartida, os dados da pesquisa nos mostram que a desvalorização social do trabalho docente é um fator deliberativo na formação das identidades docentes.

O início do trabalho na Educação Infantil para a professora Rosa foi uma surpresa. Ela errou ao se inscrever para a modalidade da Educação Infantil, na época da seleção pública. Relatou que preferencialmente sempre trabalhou com o Ensino Fundamental, confessando que “*não se identificava com crianças pequenas*”. Após cair de “*paraquedas na Educação Infantil*”, a professora aprendeu através da convivência com uma colega de trabalho as *manhas* e as formas de se trabalhar com esse público: “*até a forma de falar com as crianças é*

diferente”. O início do trabalho então foi uma formação contínua, uma espécie de “*estágio probatório*”, como Rosa nos diz.

A partir das *manhas* que ela aprendeu para trabalhar com as crianças de Educação Infantil, a professora Rosa apresenta sua visão que formou sobre elas:

A criança chega na escola com medo, insegura, com os costumes de casa, né?! Se é uma criança que gosta de bater, de brigar, tem birra, ela vai fazer isso na escola. Então eles vão chegar com suas personalidades, com os seus jeitos que eles são criados em casa (Professora Rosa).

De acordo com essa descrição, a vida familiar da criança não produz muitos sentidos na sua nova condição de aluno. Ao contrário, há uma frequente culpabilização das famílias na condução da vida social das crianças, principalmente quando se enumera os costumes de casa: bater, brigar, ou fazer birra.

O que mais chama atenção é que eles vêm com todos os costumes de casa e ali muitos querem mostrar que eles são daquele jeito e quer atenção de todo jeito, porque a mãe ou o pai dá.

[...]

Como eu disse pra você: com o tempo eles vão pegando o hábito. Tem crianças que não, tem crianças que passa muito tempo. São realmente indisciplinadas, é muito difícil, tem criança muito problemática, mas quando tem uma criança muito problemática é porque em casa ele tem problema com o pai ou com a mãe, ou mora com avó, sempre tem um porque por trás da criança não querer de jeito nenhum as regras, não aceitar de jeito nenhum... Sempre tem um motivo familiar por trás, certo?! (Professora Rosa).

No momento de expor sua visão sobre a criança, a professora Rosa não cita a sua condição de sujeito em formação; corrobora, dessa forma, com a visão reducionista da criança, de um ser de ausências a ser preenchido com as escolas. Na sequência, ela atribui os estados emocionais “*com medo*”, “*insegura*”, “*querem atenção*”, “*indisciplinada*” e “*problemática*” a um padrão de comportamento não admitido na escola, ao afirmar que o seu papel é “*agir em cima de cada personalidadezinha de cada criança*”.

Uma segunda análise sobre a narrativa das professoras refere-se à **visão que elas têm da criança pequena**, recém-chegada ao sistema escolar, que vai do céu até o inferno, na força da expressão. Aqui, encontramos as duas concepções antagônicas da criança: a angelical e a endiabrada.

ANGELICAL: *Tenho que partir do princípio: é como se eu tivesse cuidando de uma sementinha e ajudasse ela a ir brotando. Educação Infantil é aquela sementinha que você vai cavar o buraco, mas cuidado para não ser muito profundo porque pode estragar a semente. Cuidado para não ser muito raso porque você pode também estragar a semente. Cuidado para não colocar muita água porque você vai estragar a semente, entendeu?! É muito delicado! É esse meu olhar para a educação infantil: é de delicadeza (Professora Luna).*

ENDIABRADA: *Tem criança que gosta de bater na porta, cai no chão, grita, né?! E eu dou [...] eu deixo ela gritar, bater, se esperniar. Porque quando eu entrei na Educação Infantil eu ficava morrendo de medo dessas atitudes da criança. Eu queria que ela parasse, ficava desesperada, ficava com medo de segurar porque eram pequenos. E eu aprendi que a gente tem que deixar. Deixar ela extravasar, deixar ela colocar pra fora. Quando a criança se acalma eu chego e converso que aquela atitude não é certa, que ela tem que se acalmar, que ali a mãe vai chegar para buscá-la, que vai ter hora de intervalo, que vai ter a hora dela brincar (Professora Rosa).*

Ao passo que as professoras apresentam essas duas concepções da criança, elas narram o processo de adaptação à escola que, de certa forma, é o sucesso do ‘efeito escola’ na vida dos novos sujeitos:

E qual o papel da escola? Dar tempo, no primeiro momento, na primeira semana, na segunda semana... A gente dá tempo pra gente conhecer a criança e dá tempo pra ela mostrar quem ela é. A partir de então, eu vou agir como professora. [...] Então, assim, eles vão acostumando aos poucos, com duas semanas (eu acho que duas a três semanas) eles se acostumam na sala de aula com essa idade, com 4 anos de idade. E começam a interagir, né?! Aí que a gente consegue perceber se alguns têm alguma dificuldade, senão... E aí a gente vai agir em cima de cada personalidadezinha de cada criança, né?! [...] que ali ele tem regras, que ele tem que respeitar as regras, isso é introduzido aos poucos, né?! Como eu disse pra você: com o tempo eles vão pegando o hábito. [...] no começo é mais difícil você conseguir que eles fiquem sentados, comportados, às vezes o professor sai, eles ficam com medo, vão atrás. Então esse início é mais difícil. Mas com o tempo, quando vai chegando... passado uns dois, três meses, eles, a maioria, né, se acostuma ali, e a gente estabelece regras e eles vão obedecendo e ficam sentados pra você sair (Professora Rosa).

Uns chegam chorosos, outros não, outros chegam mais maduros, né?! Já sabe que ali é escola, que a mãe vai mas volta, outros não. Sente essa quebra: a mãe vai, mas parece que ela não volta, aí começa aquele choro e você tenta acalantar e explicar (Professora Luna).

Dois palavras são utilizadas pelas professoras para caracterizar a socialização da criança na escola: *costume* e *conquista*, que examinaremos aqui em seus significantes. O *costume* remete à disciplina da repetição, à construção do hábito. Já a palavra *conquista* apresenta um vínculo entre duas pessoas ou coisas, nem sempre de forma amistosa. É um ponto intrigante para falarmos da condução das crianças porque, inevitavelmente, a partir destas concepções, as duas professoras vão divergir quanto ao relato de suas experiências.

É você se permitir que o outro entre. É assim que eu me sinto na Educação Infantil, é a conquista. Não sou eu que estou entrando, é ele que está entrando. Eu já estou lá, então é ele que tá chegando. E essa troca, esse vínculo pra você criar isso, deixar ele à vontade, a conquista né?! É a conquista, a conquista da confiança, e será que ela tá dando a verdade? Como será que ela vai agir comigo, como se fosse um nascimento de uma nova fase dele comigo. Eu sou uma estranha né?! Então é uma conquista, é o primeiro olhar, o primeiro toque, que às vezes eles estão muito arredios, de fato. Mas essa conquista eu adoro (Professora Luna).

Consideramos que a escola dificilmente pode ser um lugar amistoso onde se encontram a cultura da criança – sob influência da família e do meio – e a cultura escolar de caráter hegemônico. José Gimeno Sacristán (2000) aborda essa construção principalmente sobo viés do currículo, que se estende através dos discursos e das formas de ações que se denominou pedagógico.

A escola educa e socializa por mediação da estrutura de atividades que organiza para desenvolver os currículos que têm encomendados – função que cumpre através dos conteúdos e das formas destes e também pelas práticas que se realizam dentro dela. O ensino não é mais do que o processo desenvolvido para cumprir essa finalidade (SACRISTÁN, 2000, p. 18).

Em *O Aluno como Invenção* (2005), Sacristán expõe a transformação da criança escolar, que é apresentada como uma construção social inventada pelos adultos no curso histórico da modernidade, já que são os adultos que têm o poder de organizar a vida dos não-adultos. Estes são controlados por aqueles que usam o poder para impor normas de conduta, leis e autoridade sobre o outro. A disciplina é o grande elemento articulador entre tais práticas e o currículo, como vimos em Veiga-Neto (2007) e Foucault (2014).

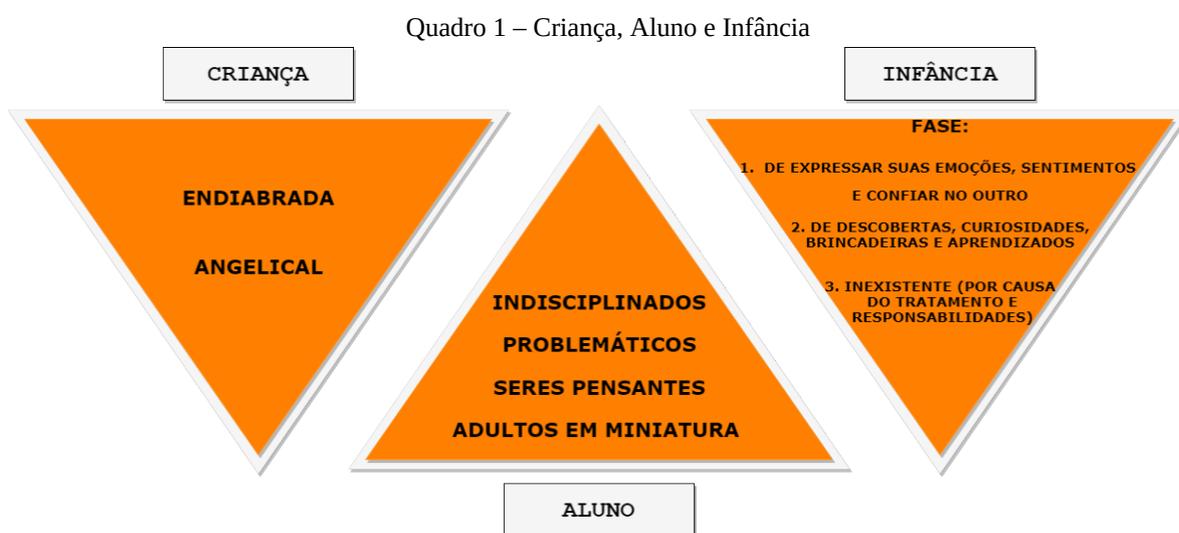
Gimeno Sacristán (2005) faz uma análise da construção da categoria social de aluno e a sua identificação à categoria geracional da infância. Encontramos uma simetria dessas análises nas falas das professoras, quando elas falam da criança e da infância. Quando perguntadas **“Qual o conceito de infância pra você e o que é ser criança?”** as professoras falam que:

Vejo a infância dos meus alunos como uma fase de descobertas, curiosidades, brincadeiras e aprendizado, muitos deles são autônomos e independentes, pela realidade em que vivem [...] Ser criança é a fase de descoberta, de ser sincero, de expressar suas emoções, de confiar no outro, de se abrir. Então nessa primeira etapa de 4 a 5 anos de idade é a fase da descoberta e que todos os sentimentos deles estão ali aflorados e ali ele vai aprender a expor seu sentimento, botar pra fora, com o auxílio do professor, com o auxílio da escola (Professora Rosa).

Criança diz respeito ao indivíduo, nos momentos iniciais da vida dele, no que se refere às fases biológicas, a estrutura corporal. Infância... é pensar a infância com diversos contextos e culturas, pensar que até em muitos lugares não existe como a gente concebe essa ideia de infância. Tem certos lugares que não existe a infância, né?! Como a gente vê, é ser tratado como um adulto mesmo em miniatura, em que assume responsabilidades que não deveria, que não é tratado de maneira como deveria ser, com um olhar sensível, de saber que eles também necessitam nesse momento de escuta, que eles precisam expressar o que eles pensam, que eles são seres pensantes (Professora Luna).

As respostas sobre a criança e a infância apresentadas pelas professoras coadunam com a discussão da criança moderna que discutimos ao longo do nosso trabalho. Da criança-Pinóquio, que precisava ir à escola para ser alguém na vida, às crianças carentes dos discursos científicos do século XIX. A ideia da “assistência científica” às crianças lhes garantiu “saúde, alimentação, higiene, tutela, disciplina e instrução” (OLIVEIRA, 2017, p. 28) por parte do Estado.

O fio que queremos seguir aqui é a transformação da criança escolar apresentada pelas professoras, à luz das ideias de Sacristán. Traçamos um quadro sobre suas falas acerca das crianças, de seus alunos e de suas infâncias, durante a narrativa de suas experiências.



Quando confrontamos esse quadro com as respostas sobre a pergunta “**Qual o conceito de infância e de criança?**”, encontramos algumas diferenças basilares. A criança recém-chegada à escola não goza das permissões do ideal de criança moderna. Os primeiros dias de aula e as relações que se estabelecem a partir desses encontros formam uma teia de significação dessa nova identidade escolar. A criança que “*chora, grita e esperneia*” é a mesma que precisa “*expressar suas emoções, se abrir*”. A criança que “*chega com suas*

personalidades, com os seus jeitos que são criados em casa” é a mesma “*autônoma e independente*” que chega à escola. Mas parece que elas não se encontram nesse lugar comum. A condução ‘pedagógica’ das professoras revela que existe um papel a ser desempenhado pelas crianças no interior das escolas, e esse papel é o construído pelo currículo.

Considerando a cultura escolar como categoria de análise, podemos elencar o currículo como um dispositivo que dá sentido e consistência ao conjunto de discursos e práticas construídas historicamente para dar formas aos sujeitos infantis (SACRISTÁN, 2000). Gimeno Sacristán (2005) relaciona a construção da categoria social de aluno associada à categoria geracional da infância a um processo de naturalização do processo escolar:

Aceitamos como natural e como certo o que acontece e vem dado, quando tudo é produto de uma trajetória que poderia ter tomado outro rumo [...]. O aluno, como a criança, o menor ou a infância, em geral, são invenção dos adultos, categorias que construímos com discursos que se relacionam com as práticas de estar e trabalhar com eles (SACRISTÁN, 2005, p. 13).

As duas categorias nasceram juntas socialmente, à medida que uma parece ser condição natural da outra. É natural ser aluno, essa condição faz parte do estatuto da criança moderna, como nos ensinou Carlo Collodi com seu Pinóquio. Nesse sentido, para Sacristán (2005), a categoria aluno é uma forma social de identificar a condição infantil, de ser menor. Significa que a escolaridade cria sua própria cultura, de como concebemos e nos comportamos com os ‘menores’. A carga semântica da palavra aluno revela o percurso histórico da criança através da escolarização compulsória. As palavras das professoras revelam que podem existir crianças “*birrentas*”, “*choronas*”, “*inseguras*”, “*imaturas*”, mas com o tempo elas vão mudando, adquirindo novas qualidades: “*autônomas*”, “*independentes*”, “*falantes*” e “*curiosas*”.

Por último, o autor atenta para a não universalização das duas categorias. Assim como falamos que existem diferentes infâncias, também devemos falar de diferentes alunos. “A maneira de ser criança afetará a forma como se é aluno e vice-versa” (SACRISTÁN, 2005, p. 22). A equivalência dos termos criança e aluno, portanto, é uma armadilha semântica onde se modelam as infâncias.

O próximo tópico que pretendemos esmiuçar é a **relação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental**. As professoras narram as *preferências*, as *diferenças* e as *dificuldades* nessa modalidade de ensino. As perguntas que fizemos: “como se vê em comparação ao ensino fundamental? Quais são os cuidados que você tem com uma criança pequena e o que é tão importante pra fazer no dia a dia, no roteiro da sala de aula? Você reclama de alguns

cuidados, questiona se são pedagógicos?” revelaram várias perspectivas sobre nosso sujeito.

As professoras Luna e Rosa não declararam preferências em trabalhar na Educação Infantil, visto que trabalham também em outras turmas do Ensino Fundamental. “*Eu gosto de trabalhar na Educação Infantil, ou no grupo 4 ou no grupo 5. Pra mim não tem [diferença]..., eu gosto dos dois do mesmo jeito. [...] Porque são universos diferentes*” (Professora Luna). Já sobre as diferenças, percebemos que estas estabelecem uma hierarquia entre as professoras:

Só que percebo, que muitos colegas tem um olhar distorcido sobre nós que estamos na Educação Infantil, uns vê como trabalho fácil, outros pensam que não precisa ter tanto compromisso. [...] Às vezes a pessoa passa na minha sala, algumas professoras do Fundamental I e vê os meninos todos sentados, ou brincando, ou quietos, aí: “Nossa, que lindo! Ai são tão quietinhos, que diferença do Fundamental”. Aí esse professor tem essa ilusão, que eles são tranquilos, eles são calmos e eles não são. É tudo um jogo de estabelecer regras, de conversa, de diálogo, pra você conseguir deixar a turma daquele jeito, né?! E, muitas vezes você não consegue. [...] e pensa que é fácil, aí muitos querem ir pra EI, quando tá no fim da carreira, vai pra EI, pensa que vai descansar e isso não ocorre (Professora Rosa).

Porque tem pessoas que acha que é fácil. “É fácil, traz qualquer coisa” O que é isso?! Não é qualquer coisa não, ele tá em formação. O teu [aluno] que é Fundamental I ele já vem de mim, entendeu? (Professora Luna).

Ao comparar a Educação Infantil com o Ensino Fundamental, a professora Luna destaca a diferença entre as crianças, retoma e acrescenta a ideia da conquista, de estabelecer um vínculo com as crianças maiores:

É eu fazer parte, é eu adentrar, é eu mergulhar nesse ser que me permite, porque eles permitem que a gente entre... Entendes? Eles permitem! Quanto ao Fundamental II não, o Fundamental I também não. Eles já bloqueiam, eles já bloqueiam essa entrada. Ele diz: Não, eu não quero. Mesmo que você insista ele diz: eu não quero. E a Educação Infantil não. Eles permitem essa entrada, eles são mais acessíveis. Eles permitem essa acessibilidade (Professora Luna).

As diferenças são também estabelecidas pelas professoras, quando elas comparam os dois anos do ciclo de Ensino Infantil. Aqui, podemos inferir que o estatuto da criança moderna nasce junto com a forma social da criança escolar. Sua trajetória escolar é associada ao desenvolvimento do ser humano, de suas habilidades.

Eles apresentam as mudanças, sim. Eles chegam de uma forma, muitas vezes muito arredia. Chorando, mesmo que seja o grupo 5 ou grupo 4, eles chegam alguns chorando [...] Mas é notório a mudança, o amadurecimento deles quando chegam para a entrega do próximo ano. É notório o desenvolvimento escolar, o desenvolvimento social de uns com os outros, é notório (Professora Luna).

Eu sempre trabalhei com grupo 4, e eles se transformam outras crianças quando vão pro grupo 5: eles são autônomos, tão falantes, reconhecem letras, reconhece nome. Então existe diferença e mudança sim quando eles passam de etapa. Sempre pra melhor, né?! E outra: o professor que vai fazer o papel dele, só dar continuidade ao que ele aprendeu e apresentar novas atividades, novas pesquisas pra eles desenvolverem mais (Professora Rosa).

Quando buscamos relações de comparação com o Ensino Fundamental, encontramos nas dificuldades relatadas algumas inferências: a professora Rosa relata que a maior dificuldade é trabalhar sem o auxílio de outra pessoa na sala de aula, com “*mais de vinte crianças com quatro anos de idade*”, ficando difícil ir ao banheiro e beber água; e que em sua outra turma de Ensino Fundamental até consegue ficar mais tempo sentada: “*E à tarde, quando eu trabalho no 4º ano, eu consigo sentar, explico o assunto, sento*”. E continua, dizendo:

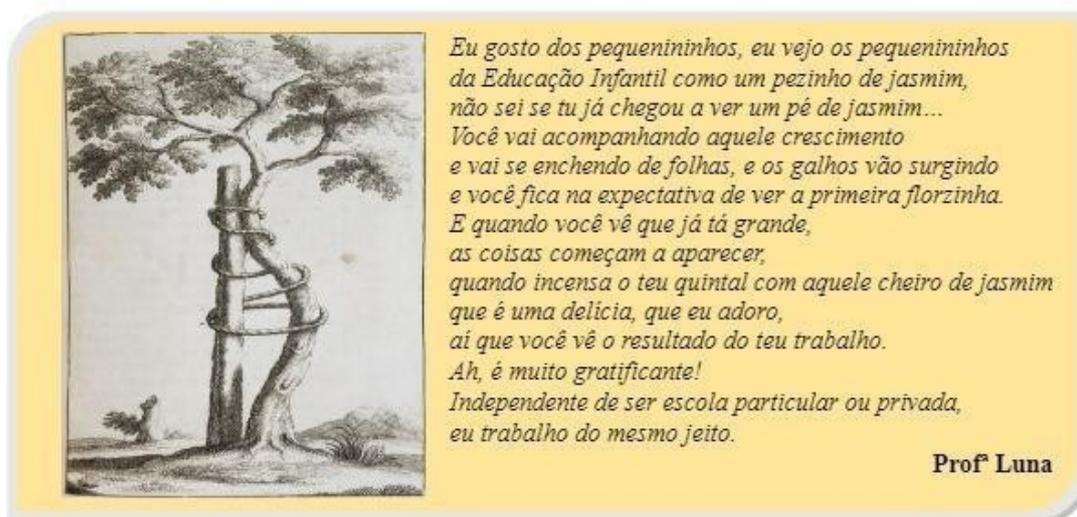
Então não é um trabalho fácil, é um trabalho difícil que não é pra qualquer um. Aí quem pensa que Educação Infantil vai descansar, ou vai ser mais fácil do que o Fundamental I, eu digo que não é. Eu acho até mais difícil, que eu trabalho com Fundamental I (4º ano) e trabalho com Educação Infantil. Na Educação Infantil eu não paro um minuto (Professora Rosa).

Já a professora Luna volta a fazer comparações da criança a uma plantinha, dessa vez ampliando o processo de poda que o ideal escolar promete fazer nas crianças:

Para o Fundamental I, a planta já tá mais taludinha, você pode dar um ajuste um pouquinho mais rigoroso, digamos assim, né?! Requer uma atenção mais... não tanto delicada, mas um pouco mais rigorosa do que Educação Infantil, que é o início, o princípio, que requer um olhar diferenciado, digamos assim (Professora Luna).

Ao associar a criança a uma plantinha, a professora Luna nos relembra o esquema ortopédico que Michel Foucault faz menção em *Vigiar e Punir* (2014), apresentado anteriormente. A árvore de Andry aparece como símbolo das tecnologias para conduzir e corrigir as crianças desde a mais tenra idade. Aqui trazemos a analogia que a professora Luna faz às crianças da Educação Infantil:

Figura 4 – Árvore de Andry e fala da Professora Luna



Fonte: Elaborado pela autora.

A este ponto vemos também a concepção da ‘criança frágil’ da Educação Infantil, onde são assegurados um número maior de concessões referentes às condições infantis. As professoras associam essa etapa da escola ao momento de *descobertas*, de *acolhimento*, de *afetividade* e de *confiança no outro*, onde as permissões de ser criança (brincar, fazer birra, ser indisciplinada) aparentam ser maiores e as obrigações escolares mais sutis, à primeira vista. Sob o argumento da fragilidade da criança, estabelecem-se as condições necessárias para o discurso pedagógico da governamentalidade. Não é por menos que nessa fase se iniciam as práticas privilegiadas de condução de condutas, utilizando os instrumentos disponíveis da Instituição Escolar. Em termos foucaultianos, são dispositivos de controle e regulação, exercícios de poder-saber.

Sobre o **trabalho e a professora na Educação Infantil** encontramos uma conjuntura muito familiar. A dedicação ao magistério, em unanimidade, sobrepõe-se às condições de trabalho e à remuneração, quando conversamos entre professoras. Ao longo das proposições que levantamos, não conseguimos desvincular o trabalho e às identidades profissionais, então abordaremos as duas questões agregadas.

As condições do trabalho docente na Educação Infantil são reveladas no estudo de Vieira e Oliveira (2013), que aqui utilizamos como cenário para nossas proposições. Como componentes das condições do trabalho docente, eles revelaram a construção das identidades, as políticas públicas educacionais, as condições e a saúde das profissionais. Os dados desta pesquisa ressoam em nossa realidade, nas circunstâncias em que elas se veem enquanto professoras da Educação Infantil, em que pesem as distinções que revelam acontecer. Em outras palavras, a concepção do trabalho docente com crianças pequenas da Educação Infantil

revela, inevitavelmente, determinadas concepções de criança e de infâncias.

O vestígio do assistencialismo no atendimento a essa faixa etária ainda é bastante forte no interior das creches e das ‘escolinhas’ brasileiras. A criança é vista como um ‘problema social’ e a população infantil como um ‘perigo iminente’, precisando sempre da regulação do Estado:

Por trás de cada criança problemática, existe um motivo, a escola precisa ser acolhedora e buscar os porquês dos problemas e com auxílio e cooperação de todos buscar verdadeiras mudanças, para o bem estar de todos envolvidos (Professora Rosa).

Eu vejo adultos em miniatura, certo?! É assim que os pais os tratam e é assim que eles refletem em conversas e brincadeiras, é o que a gente percebe. Que eles são tratados como crianças, não. Como adultos em miniatura. [...] Então eu vejo o tratamento que é oferecido a essas crianças. É de desprezo, é de palavras chulas, é de passar necessidades mesmo. Não só do material como também sentimental. Então a gente vê, eu não tô achando, é o que eu vejo. É o que eu escuto (Professora Luna).

O trabalho de Fernandes (2010) revela as concepções da docência na Educação Infantil, que são listadas a seguir: “a) maternagem e o cuidado; b) ensino e preparação para as etapas seguintes da educação básica; c) educação e cuidado indissociáveis; e d) multiplicidade de funções que ultrapassam a relação educacional com a criança” (*apud* VIEIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 148).

A condição preparatória dessa etapa em relação ao Ensino Fundamental também é uma marca nos nossos relatos:

As mães, os próprios responsáveis. Acham que eles vão pra escola pra aprender besteira. É só pra não ficar em casa! Pra eu descansar um pouco. É isso o que a gente escuta. Eu ainda trago que é pra “descansar um pouco”. Ah, pois vá descansar, deixa ele aqui comigo. Que eu aproveito o seu descanso (Professora Luna).

Na Educação Infantil eu não paro um minuto. Então como é que educação infantil é fácil, muitos vêm com esse olhar, e é pra descansar?! (Professora Rosa).

[...] O teu [aluno] que é Fundamental I ele já vem de mim, entendeu? (Professora Luna).

A partir das concepções apontadas na pesquisa supracitada, podemos falar das relações de gênero no perfil das professoras, na desvalorização do trabalho doméstico materno, por exemplo. O perfil feminino na docência imprime suas marcas na desvalorização social desta etapa inicial de ensino e no status de inferioridade entre as professoras. Reflete nas crianças e reflete nas professoras.

Guacira Lopes Louro (2011) interroga qual o gênero da escola, mesmo que em sua gênese tenham existido os mestres (homens) jesuítas, “magistério e escola, como atividades ou instituições sociais, transformam-se historicamente” (ibid., p. 94). Ela aponta a *feminização do magistério* numa conjuntura de urbanização, onde foi *permitida e indicada* a atividade para as mulheres, num processo de ressignificação desta.

As exigências do gênero feminino recaem sobre o magistério. Estabelecem-se expectativas e funções diferentes para homens e mulheres na docência, saberes, salários e formações diferentes. À professora são exigidos os atributos da caridade, da sensibilidade, do amor e da moralização das famílias.

A representação do magistério é, então, transformada. As professoras são compreendidas como mães espirituais – cada aluno ou aluna deve ser percebido/a como seu próprio filho ou filha. De algum modo, as marcas religiosas da profissão permanecem, mas são reinterpretadas e, sob novos discursos e novos símbolos, mantém-se o caráter de doação e de entrega que já se associava à atividade escolar (LOURO, 2011, p. 97).

Para questionar as professoras sobre um perfil da professora da Educação Infantil e características do trabalho, fizemos as perguntas: “Como você se vê enquanto professora da Educação Infantil diante do contexto social, da falta de reconhecimento da família e até mesmo da escola. Qual a importância do seu trabalho?”, elas nos apresentam esses perfis:

A professora de Educação Infantil, precisa ter disposição, sensibilidade e paciência. Me vejo como professora, disposta a dar meu melhor pela turma em questão, independentemente de estar no Infantil ou Fundamental (Professora Rosa).

Então a gente também tem esse momento de escuta, pelo menos eu tenho essa consciência de que eu devo parar e ouvir. Assim como eles devem ser conduzidos a parar e me ouvir. Eu também tenho que parar e ouvi-los, né?! [...] Você ter essa sensibilidade no olhar, de que eles também sentem igual a nós adultos, só que de forma diferente, que eles não conseguem controlar nem dominar. Às vezes a gente enquanto adulto não consegue, imagina uma criança?! (Professora Luna).

Por último, não poderíamos deixar de falar da desvalorização salarial da categoria docente, principalmente na Educação Infantil. Pelas concepções do próprio ensino e de sua clientela aqui abordadas, a desvalorização salarial revela o lugar atribuído ao *cuidar das crianças* em nossa sociedade. Remete-nos ao contexto do ‘nascimento’ da Educação Infantil no Brasil, das tentativas de transpor o modelo científico europeu às realidades assistencialistas do início da República. O ideal sociológico de Rousseau nos foi importado sob o amparo da caridade das ordens religiosas e da filantropia das organizações sociais (KUHLMANN JR,1998).

Thiago de Oliveira (2017) traça em sua dissertação um histórico das trabalhadoras da Educação Infantil a partir das primeiras instituições de cuidado e educação das crianças pequenas no Brasil:

Esta fase inicial da Educação Infantil brasileira, que avançou ao longo do século XX, foi caracterizada por um reduzido número de unidades de acolhimento e uma pluralidade de modalidades de atendimento, creches, escolas maternas e jardins de infância, além de asilos e parques infantis. Com as crianças atuavam trabalhadoras de diferentes perfis e variadas denominações ocupacionais: amas, pajens, cuidadoras, jardineiras, instrutoras, crecheiras, educadoras, e muitas outras (OLIVEIRA, 2017, p. 27).

Nas escolas maternas o serviço era realizado por freiras, enfermeiras e auxiliares de puericultura. A nomenclatura ‘jardineira’ já é o início de uma exigência de uma qualificação docente, que se inspirou no modelo *kindergarten* alemão (OLIVEIRA, 2017). Atualmente, no contexto das creches, o atendimento às crianças ainda têm classificações bem demarcadas. Apesar de a creche não ser nosso campo de pesquisas, ela faz parte do ciclo da Educação Infantil no ensino público e a formação acadêmica das professoras permite-lhes trabalhar nessa etapa de ensino. A pesquisa de Oliveira (2017) detalha a trajetória dessas primeiras profissionais da ‘pré-escola’, imprimindo características ao perfil docente que temos hoje:

A própria variedade, e ambiguidade, de denominações dos cargos docentes não intitulados de “professora” denotava uma certa indefinição da identidade profissional e seu histórico desvalor: ora doméstica, “pajem”, “babá”; ora lúdica, recreacionista; ora escolar, “educadora”, “instrutora”; ora indeterminada, “atendente”, “monitora”, “auxiliar”, “assistente”; ora familiar, “mãe” (OLIVEIRA, 2017, p. 63-64).

Em complemento, a pesquisa traz um levantamento sobre as exigências nos editais de concursos públicos municipais de 2015 para os cargos de “docência” ou de “apoio à docência” na Educação Infantil. A diversidade de nomes também foi encontrada: “assistente, agente, atendente, auxiliar, monitor, cuidador, pajem e professor auxiliar”, para citar alguns. O argumento que queremos aqui desenvolver é a disparidade de remuneração e formação exigida para os cargos da Educação Infantil, algo que escancara o valor atribuído ao trabalho de *cuidar/educar as crianças*.

Nos editais pesquisados, de trezentos e quarenta municípios brasileiros, o autor cruzou informações sobre as remunerações iniciais e as exigências de formação. Para os cargos de auxiliares e monitores de Educação Infantil a formação exigida é, em sua maioria, o Ensino Médio (cerca de 22%) e Magistério (cerca de 10%), admitindo-se até o Ensino Fundamental

(cerca de 6%) em alguns editais. Para os cargos de docência, ainda se admitem o Magistério (cerca de 51%) e o Normal Superior Licenciatura (cerca de 29%) como formação mínima exigida. O Ensino Superior, de licenciatura em Pedagogia, é exigido em cerca de 19% dos cargos apurados (OLIVEIRA, 2017). Realizamos a aproximação percentual conforme dados apresentados na pesquisa.

Por último, vemos que há uma disparidade salarial entre as professoras docentes e as trabalhadoras denominadas *auxiliares* e *monitoras* que, na prática, também têm função docente, mas não são reconhecidas como tal. Numa jornada de quarenta horas semanais, os cargos de professora auxiliar e de professora docente apresentam remuneração média inicial de R\$ 1017,22 e R\$ 1857,35 respectivamente, quando o piso salarial nacional do magistério público da educação básica em 2015 era de R\$ 1917,78 (ibid., p. 126). O estudo não tem consistência estatística e a triagem foi feita sob critérios convenientes ao autor. Mas, na amplitude das condições do trabalho docente na Educação Infantil, achamos pertinente explorar esses dados em nosso trabalho.

A desvalorização docente, em especial na Educação Infantil, apresenta uma conjectura mais profunda, quando expomos esta categoria. O perfil da professora da Educação Infantil ostenta várias camadas e problemas sociais. Expõe uma identidade docente socialmente demarcada: de maioria feminina, negra, de camadas empobrecidas, de baixa instrução, e chefes de domicílio. Essa identidade periférica nos lembra as subalternas de Spivak (2010), onde se encaixam as “minorias”: as mulheres e as crianças.

Não é coincidência que a relação entre mulheres e crianças seja tão desprezada, desvalorizada e subalternizada. A criança – o corpo infantil precarizado de tal forma – carrega a ambiguidade da objetificação humana, ora fruto de um projeto humanista de sociedade, ora alvo do utilitarismo. Ou seja, chegamos ao ponto de dizer que nossa cultura hegemônica escolar nunca reconheceu um estatuto de dignidade às crianças, considerando o respeito à condição humana e igualdade entre todos os seres humanos. O sistema escolar classifica, ordena, premia e exclui os seus participantes – professoras e alunos – sob as regras da meritocracia.

Finalizamos pensando que a desvalorização social do magistério deixa marcas profundas no exercício das professoras e repercute na formação subjetiva das crianças dentro do espaço escolar. São formas de sobrevivências que buscamos esmiuçar, buscando sempre andar por entre rupturas e descaminhos, nesse exercício de ‘tirar a poeira’ de cima do nosso ‘objeto’, do nosso tesouro. As narrativas das professoras foi um caminho que buscamos para revelar o lugar destinado às crianças em nossa cultura escolar.

5.3 CRIANÇA CIDADÃ: A BNCC OPERANDO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DO SUJEITO

A partir daqui, buscamos saber da criança através de um terceiro arquivo, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017). Mesmo sendo uma resolução, o documento apresenta uma característica de lei, é prescritivo e de caráter obrigatório nos sistemas de ensino públicos e privados a partir do ano de 2020. Diante do contexto político de elaboração e aprovação no Congresso Nacional, em 2017 e 2018, faremos uma breve análise histórico-política de sua promulgação. Também discutiremos sobre a natureza deste documento, levando em consideração as relações de poder do cenário educacional brasileiro. Em seguida, analisaremos os enunciados sobre a criança pequena que este documento revela.

A proposta de se instituir uma base nacional é antes de tudo fundada na vontade de formar um currículo nacional. As sementes desse projeto aparecem, por exemplo, no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB em 1996 e nas metas do Plano Nacional de Educação – PNE, em 2014:

[...] os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

O projeto de unificação curricular a nível nacional não é uma novidade da última década. Relembramos a iniciativa dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) em 1998, e as mais recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009, comumente utilizada na orientação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem nas Secretarias de Educação. Mas o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 intensificou, sobretudo, os embates em torno da construção de uma base curricular nacional, o que culminou em sua rápida e conflituosa aprovação em 2017 (CAMPOS; DURLI, 2020).

A BNCC foi aprovada em dezembro de 2017 pelo então vice-presidente Michel Temer (PSDB) num contexto pós-golpe parlamentar da presidente Dilma Rousseff (PT), apoiado por sua base conservadora. Até a aprovação de seu texto final a Base teve quatro versões, causando uma celeuma no cenário político brasileiro. Após mobilizações sociais e ocupações nas escolas públicas, o “novo Ensino Médio” foi aprovado à parte em 2018. As mudanças foram estruturais: diluição das matérias nos chamados “itinerários formativos”, que garantem a flexibilidade curricular para excluir e/ou priorizar determinadas áreas do conhecimento, como por exemplo, o foco na formação técnica e profissional e a redução da carga horária de artes, história e sociologia em detrimento da matemática, da língua portuguesa e inglesa.

A elaboração da Base Nacional reuniu muitos interessados, novos e velhos atores sociais. Nesse campo de forças destacou-se a atuação das fundações e organizações sociais que nascem de grandes empresas (Unibanco, Itaú, Natura, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, entre tantas outras), juntamente com os movimentos políticos declarados apartidários, como o ‘Escola sem Partido’, ‘Movimento Brasil Livre’ e ‘Vem pra Rua’(CORRÊA; MORGADO, 2018). De acordo com o texto final, a BNCC foi “concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil” (BRASIL, 2017, p. 5). Outra versão nos conta que, “no entanto, foi preocupante a falta de especialistas e pesquisadores brasileiros na área de currículo, o que obrigou a recorrer a especialistas internacionais pertencentes a fundações privadas” (CORRÊA; MORGADO, 2018,p. 8).

Esse lobby empresarial acabou disputando com grande vantagem a elaboração da BNCC, pois as fundações sociais já produziam as avaliações em larga escala que dão o panorama da qualidade da educação brasileira. Os caminhos para ‘tirar’ a educação do vermelho já estavam trilhados na agenda da educação empresarial. Diante dessa conjuntura político-empresarial, os caminhos impostos vieram na forma de cursos e capacitações dos professores e assessorias para implementação da própria Base nos municípios, sendo oferecido um leque de serviços para que as Secretarias de Educação cumpram a legislação (CAMPOS; DURLI, 2020).

A aprovação da BNCC deixa emergir um ávido desejo de reforma educacional através da reforma curricular, guiada por indicadores de qualidade inspirados por experiências internacionais outras. Ou seja, não se propõe a trabalhar com os problemas específicos que concernem ao sistema educacional brasileiro: formação docente, desigualdades sociais, violências, infraestrutura das escolas, financiamento da educação, só para listar alguns.

Roselane Campos e Zenilde Durli (2020) sinalizam que o processo de privatização da educação demarca o interesse ufano de produção de novas subjetividades infantis, que

atendam à agenda desenvolvimentista da educação e que correspondam às expectativas dos financiamentos que lhe são devidos. Precisa-se de um “novo tipo de trabalhador mais adequado às demandas atuais do capital” (ibid., p.253).

A Base Nacional é “o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7, grifo nosso). Partindo do pressuposto da Base como um currículo nacional e, como tal, com intenções de unificação das experiências infantis, iremos esmiuçar a palavra currículo – *curriculum* na língua latina. Em sua etimologia, a palavra tem o mesmo radical do verbo correr e do substantivo derivado curso (*currere e cursus*). Então, podemos compreender que o conjunto de aprendizagens que a criança *deve* desenvolver faz parte de um curso, de uma trajetória projetada.

O desejo de se estabelecer um percurso como um fio que orienta a criança para o final do labirinto não é um fato anódino do projeto escolar que herdamos. Para Sacristán (2013) o currículo age como “um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes” (ibid., p. 20). O acréscimo do termo *curricular* ao longo das versões da BNCC demonstra a estruturação a que ela se propõe. A concepção de formação básica comum, anunciada na LDB de 1996, já foi contemplada, de toda forma, pelas DCNEI de 2009. Para Campos e Durli (2020):

A adição do termo “curricular” associado ao “comum” resultou na promulgação de um currículo nacional padronizado para todas as etapas da educação básica, cujos efeitos, em termos de formação das crianças e jovens e de política educacional, não são difíceis de prever (CAMPOS; DURLI, 2020, p. 254).

A BNCC reúne o conjunto das aprendizagens consideradas essenciais no percurso das experiências infantis, demarcando e autorizando quem pode ser criança nas regras do regime escolar. As aprendizagens geram as (dez) competências gerais que a criança *deve* desenvolver ao longo da sua carreira: Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Cultura digital; Trabalho e projeto de vida; Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação; Responsabilidade e cidadania.

Como desdobramento de tais competências, a Base Nacional prevê que a etapa da Educação Infantil assegure seis **direitos de aprendizagem e desenvolvimento**, para que a criança possa aprender e se desenvolver. São seis verbos de ação –conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se – que carregam o imperativo do *direito da*

criança, do regimento do sujeito infantil no projeto de educação atual. As aprendizagens estão, sob essa perspectiva, sujeitas a um regime de direitos, cumprindo o rito da democracia que visa a “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 25).

É inegável que o sujeito infantil deva gozar desses direitos e não ousaríamos negar a conquista de tais. Entretanto, não se problematiza na BNCC as *condições* da aprendizagem e do desenvolvimento do sujeito infantil e escolar, assim como não se discute o contexto social, cultural e econômico desses direitos. Perguntamo-nos em que contexto esses direitos foram elencados e se, de fato, precisamos de um conjunto de aprendizagens essenciais comum a todos os sujeitos infantis a nível nacional, o que isso nos diz sobre as concepções de educação, de criança e dos conhecimentos?

As respostas estão assentadas na discussão sobre o currículo. Compreendemos que o currículo está atravessado pelas relações de poder dos diferentes grupos sociais que a escola agrega, sob o viés racial, de gênero, de classe, etc. (MOREIRA; SILVA, 1994). O currículo constitui as identidades individuais e sociais dos alunos e reforça as relações de poder existentes. Assim, a composição das forças que regem as propostas e práticas que se pretendem universais define as condições para que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento aconteçam no espaço escolar. Define as condições, especialmente a partir do poder que detém sobre as regras do jogo discursivo.

A efetivação desses direitos é apresentada no formato curricular da Base, de forma pragmática. Os saberes e conhecimentos a serem proporcionados à criança estão reunidos em cinco **campos de experiência**: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A organização dos campos de experiência pode nos levar a entender que representam as áreas do conhecimento, ou as matérias como se costumava denominar, já que são “saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências” (BRASIL, 2017, p. 40). Entretanto, há uma profunda articulação entre os direitos de aprendizagem e os campos de experiência, que os colocam em subordinação às competências (CAMPOS; DURLI, 2020). O enfoque no desenvolvimento das competências prevê pragmaticamente o que os alunos “devem” saber e, sobretudo, do que “saber” enquanto sujeitos de direitos na estrutura escolar.

A BNCC sugere uma organização curricular que engendra competências pré-definidas ao longo dos cinco campos de experiências para as três faixas etárias da Educação Infantil².

Em outras palavras, é a materialização de um currículo, se afastando da concepção das Diretrizes de 2009. As competências aparecem como **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** no corpo do texto.

Para finalizar, a BNCC ainda prescreve uma **síntese das aprendizagens**, como um perfil de chegada que a criança deve apresentar ao final dessa etapa da educação, sendo entendida

[...] como elemento balizador e indicativo de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2017, p. 53).

A proposição de um currículo para a criança da Educação Infantil aparece com grande força no documento da BNCC, contrariando documentos anteriores que já amparavam essa etapa. Como denunciam Campos e Durlí (2020):

[...] nada consta nos documentos normativos que a antecederam, o que em tese justificaria sua inserção, nada relativo ao estabelecimento de um currículo nacional para esta etapa educativa. O art. 26, da LDBEN 9394/96, faz menção a ter-se uma “base nacional comum” na Educação Infantil, o que já está suficientemente atendido pelas DCNEI (2009); o mesmo pode-se dizer do PNE (2014-2024), onde nada encontramos acerca de exigência desse tipo (CAMPOS; DURLI, 2020, p. 254).

Num contexto de alçar direitos aos sujeitos infantis, em que pesem as ideologias neoliberais, não nos admira o esforço em construir modelos de crianças, modelos de instrução para os alunos cumprirem suas trajetórias de vida. Remete-nos a uma expectativa de performance das crianças, imprimindo uma racionalidade técnica regulada pelo Estado e materializada pelas avaliações em larga escala (BALL, 2004).

Depois de esmiuçar os descritores do documento, cabe-nos analisar na BNCC os enunciados sobre a criança pequena ante o cenário das experiências do sujeito. Sem dúvida, o tônus da Base são as experiências educativas, diluídas nas interações e brincadeiras. Mais arraigado está o deslocamento da noção de experiência enquanto dimensão inerente à aprendizagem e ao desenvolvimento. Essa combinação, das experiências com as aprendizagens e das competências com os objetivos, imprime suas intenções normativas nas práticas educativas, limitando o conceito de experiência, que é tão mais amplo do que sua dimensão pedagógica.

No que se refere às experiências, a BNCC incorpora o modelo curricular italiano para a Educação Infantil (*Orientações para as escolas da Infância italianas*, de 1991, e as

Indicações Nacionais Curriculares italianas, de 2012) ao utilizar o termo campos de experiências. A proposta italiana apresenta um projeto de escola da infância (correspondente a etapa da Educação Infantil), com diversos elementos inovadores que subsidiam o campo da Educação Infantil no Brasil (FINCO, 2015). Isso permite ver a criança em suas potencialidades, em diferentes linguagens e como co-construtoras do conhecimento através das relações com seus pares, como nos pressupostos da Sociologia da Infância que discutimos no primeiro capítulo.

Seguindo a proposta das *experiências educativas*, a criança deve ocupar o lugar central das “aulas”, desde o planejamento dos projetos às resoluções de conflitos, tendo como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras. A importação do modelo italiano carece, entretanto, de uma leitura crítica da categoria experiência no que diz respeito às realidades brasileiras. Quando se lançam expectativas sobre as aprendizagens – os objetivos – que as crianças possam estar adquirindo, a dimensão ontológica da experiência é reduzida aos tempos de aprender e produzir no tempo-espaço de uma aula, por exemplo. Trago oportunamente algumas notas de Jorge Larrosa sobre a experiência:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (LARROSA, 2002, p. 21).

Quando Larrosa fala das lutas pelas palavras no campo pedagógico, podemos pensar nos jogos de poder imbuídos no campo da educação, no âmbito das relações que se estabelecem no interior das escolas. No sentido foucaultiano, as práticas pedagógicas modificam a experiência que os indivíduos têm de si mesmo, quando transformam os seres humanos em sujeitos. A trajetória da criança escolar é permeada por esse jogo de palavras, pela “imposição” ou “silenciamento” de experiências outras. Conversar sobre a dimensão pedagógica da experiência é questionar também o contexto onde são “produzidas” as experiências, considerando que em tantos outros lugares vivem-se experiências tão distintas (fora do contexto escolar).

O autor busca distinguir a *experiência* da *informação*. Saber de coisas, adquirir informações é comumente propagado na nossa “sociedade da informação” como sinônimo de

conhecimento, de aprendizagem. Os termos estão encadeados e são empregados amiúde nos discursos pedagógicos utilizando-se de “metáforas cognitivistas” e vestidos com um “*look* liberal democrático”, como aponta Larrosa (2002). Numa sociedade baseada no processamento de informações, as experiências estão cada vez mais raras.

A pobreza de experiência que Walter Benjamin também se refere e demarca um lugar de produtividade ao sujeito moderno ‘informado e que opina’; atende à velocidade das informações, à falta de silêncio e de memória (LARROSA, 2002). Este cenário constitui a destruição da própria experiência. A partir da destruição da experiência, como podemos perceber o sujeito da experiência? Mais especificamente, em quais aparatos educacionais se forma o sujeito infantil? Nesse prisma, começaremos a ensaiar o final do presente capítulo, onde buscamos utilizar as ferramentas foucaultianas para dizer da criança escolar. A BNCC vislumbra uma criança que:

[...] observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social *não deve* resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir *intencionalidade educativa* às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017, p. 38, grifos nossos).

Trouxemos em destaque o fato de que as interações das crianças não são de natureza espontânea e natural, ao contrário, são coordenadas por uma *intencionalidade educativa* do adulto – a professora – e do ambiente escolar. No que tange às intencionalidades da BNCC, o cenário que se apresenta aponta para a construção e a transformação das subjetividades, numa conjuntura de privatização da educação por meio de reformas curriculares, como argumentamos inicialmente.

O sujeito infantil é, então, aquele que responde prontamente às ações no âmbito das experiências educativas: ele observa, questiona e conclui. É um sujeito datado, que emite suas opiniões, que sobrepuja a possibilidade da pausa para olhar, para escutar e para sentir. Em tempos de escolarização precoce, podemos ver sob estes versos o aligeiramento das experiências, a distopia da formação humana que a escola propõe. Larrosa (2002) nos propõe um sujeito que “se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (ibid., p. 19).

Dessa forma, só pode ser possível compreender as *experiências educativas* como uma das *metáforas cognitivistas* que Jorge Larrosa fala em suas notas. Para nós, soa como um eufemismo e utilizar de um conceito tão caro à formação humana, reduzindo-o a uma

formação escolar. A experiência se contrapõe ao conhecimento, ela é um saber particular, subjetivo e intransferível. Já o conhecimento é comum, utilitário e instrumento de poder na estrutura social moderna. Não nos acontecerá agora de concluir essa celeuma, ademais só podemos ficar por entre as fissuras das metáforas criadas no campo da educação e desempoeiradas constantemente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos findar essas escritas numa fissura em que Larrosa (1994) nos deixa cair, no artigo intitulado “Tecnologias do Eu e Educação”: ficaremos entre dois paradigmas pedagógicos, devidamente inertes a ações externas. No campo da educação temos, de um lado, a forte dependência ao pensamento antropológico, que projeta um modelo de “homem”, de uma realização humana e, por outro lado, temos o ideal constitutivo da própria pedagogia, de que é possível a produção do humano. Mas, como “estamos lidando com inércias, nas quais o papel produtivo da pedagogia na fabricação ativa dos indivíduos – neste caso, dos indivíduos enquanto dotados de uma certa experiência de si – fica sistematicamente elidido” (ibid., p. 2), não prevemos uma saída fácil. E, por entre estes desejos pedagógicos, ensaiamos uma saída, ou ainda uma fuga do nosso labirinto.

O fio da infância, que nos guiou durante a pesquisa, desvela mais do que memórias e reflexões de uma professora sobre o jardim da infância, evidencia o lugar da criança contemporânea. Não visualizamos um lugar muito diferente, em comparação à aldeia do Pinóquio do século XIX. Entendida como categoria geracional, que busca produzir sentidos e firmar-se enquanto agentes sociais, as crianças aparecem em crescente destaque nas pesquisas em educação. Sobretudo, o presente trabalho ampliou este cenário.

Numa arqueologia do pensamento pedagógico, revelamos então as relações de poder imbuídas nesse ideal constitutivo da criança pequena, procurando os efeitos de sentido dos discursos que a escola produz. Nossa busca metodológica refletiu os desafios de um tema pouco explorado na história deste programa de pós-graduação, assim como as dificuldades de realizar pesquisa acadêmica no último ano, por conta da pandemia que ainda atravessamos.

O cenário pandêmico que assenta o fim da nossa pesquisa revela algumas frestas entre as muralhas do nosso labirinto, lançando ainda mais perguntas: Quais os próximos passos da escola, depois de uma longa suspensão temporal? Com grande foco no ensino, quais os efeitos das aulas remotas na experiência escolar das crianças? E, na ausência de um espaço físico comum, como ficam as experiências das crianças na escola? São perguntas que extrapolam os objetivos destas conclusões, mas pertinentemente cabem num diálogo temporal sobre o que nos passa no momento.

No que tange às proposições curriculares, é sabido que não se formulam propostas políticas sem enfrentamentos, discussões, escolhas e, de forma mais ampla, sem declarar suas intenções utilitaristas. A leitura da BNCC se une ao discurso das professoras para enunciar a

criança pequena pautada numa rede de escolarização cada vez mais precoce e antecipatória, do Ensino Fundamental. Linhas de pesquisas internacionais já indicam o retorno econômico dos investimentos em educação, por via das avaliações em larga escala e dos programas implementados nas redes de ensino.

Ao atravessarmos esse labirinto metodológico, o fio da infância foi o nosso guia, revelando-nos as intencionalidades educativas nas palavras e nos discursos sobre a criança. Trazemos mais uma vez a importância das palavras de Larrosa (2002):

Por isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. Não são atividades vazias, não são mero palavrório (ibid., 2002, p. 21).

Desvelamos também o conceito de experiência nas notas de Jorge Larrosa (2002) que, ao final, nos serve para ampliar e intensificar os debates sobre a produtividade da criança escolar, a velocidade das informações e a pobreza de experiências.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 17-35.
- ABRAMOWICZ, Anete. Novo ator no campo social. **Educação/Cultura e Sociologia da Infância**. Edição especial, São Paulo: Segmento, 2012. p. 56-69.
- ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 25-37, jul./dez. 2016.
- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- ALVES, Rubem. **Pinóquio às avessas** / Rubem Alves, Mauricio de Sousa. 1 ed. Campinas: Verus, 2010.
- ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.
- ARROYO, Miguel González. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. *In*: ARROYO, Miguel González; SILVA, Maurício Roberto da (org.). **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 23-54.
- ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- AVANZINI, Alessandra. Era uma vez: reflexões sobre uma obra prima da literatura para a infância italiana: Pinóquio. **História da Educação**, Santa Maria, v. 18, n. 44, p. 187-196, dez. 2014.
- AZENHA, Conceição Aparecida Costa. De um corpo aos pedaços a um sujeito: o que Gepeto sempre pode ensinar sobre isso a quem educa? **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, número especial, p. 333-348, jun. 2007.
- BACHELARD, Gaston. **A chama de uma vela**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BALL, Stephen J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem Estar Social. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126. Set./Dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.
- BARBIER, René. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KsN57fkpqH35MtdpqcHfmZL/?lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2019.

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

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. *In: Obras escolhidas*, Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 114-119.

BORBA, Angela Meyer. As culturas da infância no contexto da educação infantil. *In: VASCONCELLOS, Tânia de (org.). Reflexões sobre infância e cultura*. Niterói: EDUFF, 2008. p. 73-92.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#art-26>. Acesso em: 04 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 04 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n. 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 2 jul. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

CAMPOS, Roselane Fátima; DURLI, Zenilde. BNCC para a Educação Infantil: é ou não é currículo? **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 251-267, jan./abr. 2020.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2016. p. 269-287.

CERIZARA, Ana Beatriz. **Rousseau: A educação na Infância**. São Paulo: Scipione, 1989.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 14 ed. São Paulo: Ática, 2012.

COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio: história de uma marionete**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Edição Especial: Repercussões da Pandemia de COVID-19 no Desenvolvimento Infantil**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2020. Disponível em: <https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Working-Paper-Repercussoes-da-pandemia-no-desenvolvimento-infantil-3.pdf>. Acesso em 03 jul. 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância e educação: era uma vez... quer que conte outra vez?** Petrópolis: Vozes, 2002.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. *In*: **Anais...** Colóquio Luso-Brasileiro de Educação, IV COLBEDUCA, Braga (Portugal)/ Florianópolis: UDESC/UMinho/Casa do Conhecimento. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/download/12979/8307>. Acesso em: 25 jul. 2021.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DONZELOT, Jacques. **A Polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: Educação e Trabalho no Capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FERNANDÉZ, Alicia. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. 1. ed. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **O corpo**: filosofia e educação. São Paulo: Ática, 2007.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir**: Corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994.

GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MÜLLER, Fernanda. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa** [online], v. 46, e238077, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ybM6TZ8MvPmdLN8HzqgFZKS/?lang=pt>. Acesso em: 03 jul. 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 37-64.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAROSSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira da Educação** [online], n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 16 jul. 2021.

LARROSA, Jorge Bondía. Tecnologias do “eu” e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**. Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LE BRETON, David. **As paixões ordinárias**: antropologia das emoções. Petrópolis: Vozes, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MANGANELLI, Giorgio. **Pinóquio**: um livro paralelo. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS, Ana Claudia Ferreira. A complexidade da Infância: balanço de uma década das pesquisas com crianças apresentadas na ANPEd/Brasil. *In: DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natália. **Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança**: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras.* Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga. 2012. p. 9-21. Disponível em: <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/>. Acesso em: 12 out. 2020.

MARTINS, Joel. **Um Enfoque Fenomenológico do Currículo**: educação como poiésis. Organização do Texto Vitória Helena Cunha. São Paulo: Cortez, 1992.

MILSTEIN, Diana; MENDES, Héctor. **Escola, corpo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, cultura e sociedade***. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 7-31.

NASCIMENTO, Maria Letícia. Apresentação: Nove teses sobre a “Infância como um fenômeno social” Jens Qvortrup. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

NASCIMENTO, Milton; TISO, Wagner. **Coração de Estudante**. São Paulo: BMG/Ariola. Álbum ao vivo, 1983.

NÓVOA, Antônio (org.). **As organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Edições Dom Quixote, 1999.

OLIVEIRA; Tiago Grama de. **Docência e Educação Infantil**: Condições de Trabalho e Profissão Docente. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/09/dissertacao_tiago_grama.pdf. Acesso em: 03 jul. 2021.

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação**: interfaces entre corporeidade e estética. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2018.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

ROSA, Sanny S. da. **Pinóquio educador**: ensinar e aprender na escola contemporânea. São Paulo: Cortez, 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas do currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Marco Antonio Cabral. Criança e criminalidade no início do século XX. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 210-230.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina S. de (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 15-30.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, Manuel; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da Infância e Educação**. Porto: ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina S. de (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, Luis Henrique; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. Contribuições do projeto piloto à coleta de dados em pesquisas na área de educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 1, p. 225–245, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Antropologia ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, Gizele de (org.). **A criança em perspectiva: olhares do mundo sobre o tempo infância**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Gizele de (org.). **Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**. Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 87-96.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria escolar. **Teoria e Educação**, São Paulo, n. 6, p. 68-96, 1992.

VASCONCELLOS, Tânia de (org). **Reflexões sobre Infância e Cultura**. Niterói: EDUFF, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIEIRA, Livia Fraga; OLIVEIRA, Tiago Grama de. As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012). **Educação Em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 131-154, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5125/4103>. Acesso em 03 jul. 2021.

WARDE, Mirian Jorge. Para uma história disciplinar: Psicologia, criança e Pedagogia. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2016. p. 289-310.

WERNER, Patricia Ulson Pizarro. Regime constitucional da educação. **Enciclopédia jurídica da PUC-SP**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/83/edicao-1/regime-constitucional-da-educacao>. Acesso em: 04 jul. 2021.

ANEXO – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO(A): COLETA DE DADOS VIRTUAL E ENTREVISTA PESSOAL

Estou ciente que ao iniciar a entrevista pessoal e/ou eletrônica estou autorizando minha participação como respondente voluntário(a) da pesquisa: **“DE PINÓQUIOS A ALUNOS: Discursos que modelam a criança da Educação Infantil”**, pois, após ter realizado a leitura das informações gerais e instruções sobre a mesma e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecidas minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, fiquei ciente da importância e relevância da mesma.

Confirmando que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como sobre os riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, **não havendo identificação dos participantes**, sendo assegurado o sigilo sobre a participação de todos os respondentes voluntários.

Sendo assim e tendo em vista os itens apresentados acima e nas instruções e orientações recebidas, eu, de forma livre e esclarecida, confirmo meu consentimento para participar de forma remota da pesquisa hora proposta.

(respondente voluntário/a)

(pesquisadora)