



PENSAMENTO E INFÂNCIA:
Práticas da Educação Infantil
em tempos de interesse.

Gabriela Venturini

Betina Schuler
Orientadora

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

GABRIELA VENTURINI

**PENSAMENTO E INFÂNCIA:
Práticas da Educação Infantil em tempos de interesse**

**São Leopoldo
2019**

GABRIELA VENTURINI

PENSAMENTO E INFÂNCIA:

Práticas da Educação Infantil em tempos de interesse.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Betina Schuler

São Leopoldo

2019

V469p

Venturini, Gabriela.

Pensamento e infância : práticas da educação infantil em tempos de interesse / Gabriela Venturini. – 2019.

199 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

“Orientadora: Profa. Dra. Betina Schuler.”

1. Pensamento. 2. Infância. 3. Interesse. 4. Educação infantil. 5. Tempo do ócio. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

GABRIELA VENTURINI

PENSAMENTO E INFÂNCIA:

Práticas da Educação Infantil em tempos de interesse.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Prof. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Prof. Dra. Betina Schuler - Orientadora

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

São Leopoldo

2019

AGRADECIMENTOS

Há tanto a agradecer. Há muito de agradecimento em cada página desta dissertação, até porque ela é constituída por muitos, pelo coletivo que faz parte da minha vida. Contudo, para iniciar, já que é meu desejo fazê-lo, sou grata por estar onde estou hoje: dentro do Grupo Potência de Pesquisa, ou do “Grupelho da Betina”. Por isso, agradeço: ao cuidado, bom humor e sinceridade da Maria Alice; à gentileza, aos amparos e à amizade da Deisi; às escritas inspiradoras do Elisandro; à amizade, carinho e cuidado da Carine; ao imensurável auxílio da Letícia; às ajudas, sem hora, do Cássio; ao rigor e cuidados da Fran; e a tudo aquilo que fez por mim, mas que não cabe em palavras, a minha fiel, cuidadosa, exigente, estudiosa, responsável orientadora Betina, que me ajudou a enxergar a vida de outros modos e nunca desistiu desta pesquisa, um exemplo de professora para mim. O meu ‘muito obrigada’ a estas pessoas de importância inigualável para mim e de uma potência sem medida para pensar e para *operar* com as *lidações* da vida.

Também sou extremamente grata à minha família: minhas irmãs Patrícia e Débora; e, especialmente, aos meus pais que nunca mediram esforços para me ver *estudando*. Meu querido e forte Pai Carlos. Minha amada mãe Marisa, em memória, que não pode estar comigo nesta trajetória, mas que se fez, e se faz, presente em tudo que envolveu essa dissertação, em toda minha existência, a quem dedico minha pesquisa de todo coração.

A todas as crianças que passaram pela minha vida, pois cada uma delas me marcou e me impulsionou a fazer o que fiz: pensar, problematizar, instigar. A elas devo o intuito de todo meu fazer.

Às pessoas com quem trabalhei nas escolas por onde passei. Meus colegas de trabalho da Escola Pindorama, Oswaldo Cruz, Fundação Evangélica, Colégio Sinodal, Colégio Anchieta e Colégio Marista Rosário, que sempre me acolheram com carinho, entendimento e me deram forças e exemplos para seguir.

Aos professores que tive ao longo de minha jornada de estudante no Instituto de Educação Ivoti, mas principalmente aos professores do PPGEDU da Unisinos, os quais foram muito importantes na constituição de quem sou hoje. Samantha, Isabel, Rodrigo, Elí, Berenice, Danilo, todos, à sua maneira, me ensinaram muito mais do que aquilo que os autores pesquisaram. A vocês devo a descoberta de um mundo inteiro, devo a descoberta de uma maneira de enxergar, aproveitar, questionar, lidar e de resistir a este mundo. Estendo assim meu agradecimento ao professor Rodrigo Saballa, pelo exemplo de ser professor e de sua luta pelas e com as crianças.

Ao Daniel, pelo amor, carinho, apoio e por me ajudar a não desistir da pesquisa, mas a desistir de alguns modos de existência. Por estar ao meu lado. Por ser paciente. Pela família que me deu.

A todos 'muito obrigada' de todo meu coração.

Apesar das ruínas e da morte,

Onde sempre acabou cada ilusão,

A força dos meus sonhos é tão forte,

Que de tudo renasce a exaltação

E nunca as minhas mãos ficam vazias.

(ANDRESEN, 2011, s/p)

RESUMO

Esta dissertação objetiva analisar como o conceito de pensamento é descrito nos três principais documentos que regem a Educação Infantil brasileira no presente (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2010 e Base Nacional Comum Curricular/2018) e quais suas implicações para a relação entre infância e pensamento. Para tanto, parte-se de uma perspectiva da filosofia, dos estudos da diferença, para examinar as práticas discursivas que circulam nesses documentos e que implicam em modos de como fazer educação, em escolas de Educação Infantil, quando se enfoca o conceito de pensamento atravessado pelo discurso do interesse no contemporâneo. Além dos conceitos de pensamento e de interesse, os quais norteiam toda a pesquisa, outros também foram trabalhados neste estudo, tais como: educação infantil, crianças, infâncias, tempo, ócio e experiência. Para o embasamento da dissertação, foram utilizados os estudos de Foucault, López, Kohan, Larrosa, Saballa, Dornelles, Bujes, Horn, Corazza, Ribeiro, entre outros. Produziram-se, dessa forma, análises mapeadas pela datação dos documentos a fim de observar as regularidades e deslocamentos nas relações entre infância e pensamento quando fortemente atravessadas pelo discurso do interesse, conforme apontado a partir do exame desses textos. Com base nesse movimento analítico e com inspiração na análise do discurso foucaultiana, observou-se uma força das práticas discursivas acerca dos interesses das crianças como o outro do pensamento quando tomado dentro de uma perspectiva filosófica da diferença. Desse modo, constatou-se que tais documentos marcaram a garantia de direitos de eminente importância para as crianças, como o direito à aprendizagem, à ampliação do repertório cultural e à liberdade de pensamento. Entretanto, também se verificou que tais materiais, implantados em meio a muitas lutas políticas, operam o pensamento como resolução de problemas a partir de uma lógica da reconhecimento, com uma lógica neoliberal do interesse que vai cada vez mais se deslocando para um interesse individual do sujeito empreendedor de si e de uma sociedade do desempenho, com foco no registro da produção das crianças, produzindo, assim, modos de se relacionarem com o pensamento neste espaço que é a escola de Educação Infantil. Com isso, buscou-se pensar um respiro em meio às brechas encontradas, não para denunciar, mas para tomar a potência do pensamento em escolas de Educação Infantil quando atravessadas pela necessidade do tempo do ócio e da experiência do pensamento.

Palavras-chave: Pensamento. Infância. Interesse. Educação Infantil. Tempo do ócio.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze how the concept of thought is described in the three main documents that govern Brazilian Early Child Education in the present (National Education Guidelines and Framework Law/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, National Curricular Guidelines for Early Childhood Education/2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2010, and Common National Curricular Basis/2018 – Base Nacional Comum Curricular/2018) and what its implications for the relation between childhood and thought. Therefore, it is based on a perspective of philosophy, on the study of difference, to examine the discursive practices that circulate in these documents and that imply in ways of doing education, in schools of Early Childhood Education, when focusing the concept of crossed thinking by discourse of interest in the contemporary. In addition to the concepts of thought and interest, which guide all research, others have also been studied in this research, such as: child education, children, childhood, time, leisure and experience. The theoretical basis used were the studies of Foucault, López, Kohan, Larrosa, Saballa, Dornelles, Bujes, Horn, Corazza, Ribeiro, among others. Thus, analyzes were mapped by the dating of the documents in order to observe the regularities and displacements in the relations between childhood and thought when strongly crossed by the discourse of interest, as pointed out from the examination of these texts. Based on this analytical movement and with inspiration in the Foucauldian discourse analysis, was observed a force of discursive practices about the interests of children as the other one of the thought when taken within a philosophical perspective of the difference. Therefore, it was found that such documents marked the guarantee of rights of imminent importance for children, such as the right to learn, the expansion of cultural repertoire and freedom of thought. However, it has also been found that such materials, implanted in the midst of many political struggles, operate thinking as problem solving from a logic of recognition, with a neoliberal logic of interest that is increasingly shifting to an individual interest of the an entrepreneurial subject of self and a society of performance, focused on the recording of children's production, producing ways of relating to the thought in this space that is the school of Early Childhood Education. With this, was aimed to think of a break in the midst of the breaches found, not to denounce, but to take the power of thought in pre-school schools when crossed by the need of the leisure-time and the experience of thought.

Key words: Thought. Childhood. Interest. Early Childhood Education. Leisure-time.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Marcos históricos importantes da Educação Infantil no Brasil.....	43
Quadro 2 - Organização da Educação Infantil por faixa etária na BNCC/18.....	95
Quadro 3 - Pedagogia da Infância e Pedagogia Histórico-Crítica.....	103
Quadro 4 - Roteiro de análise dos documentos.....	106
Quadro 5 - Pesquisa realizada nos periódicos da CAPES.....	181
Quadro 6 - Trabalhos encontrados.....	182
Quadro 7 - Banco de Teses e Dissertações da CAPES.....	184

LISTA DE SIGLAS

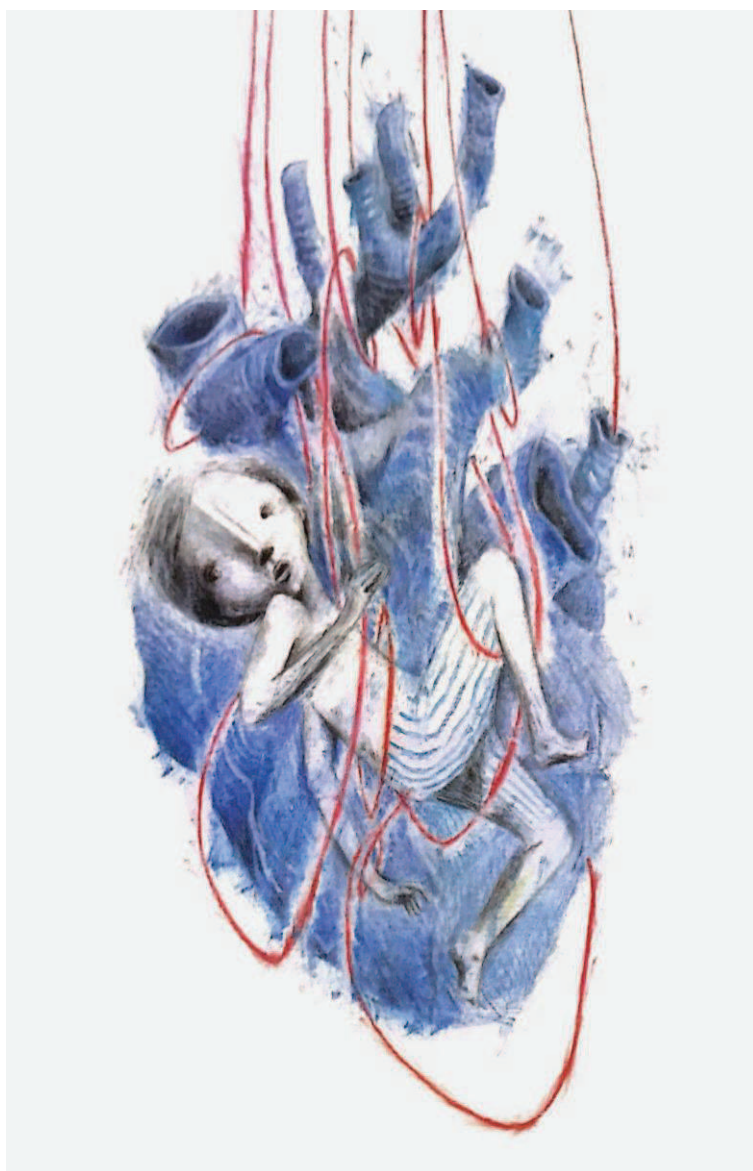
AEFI	Cabeça de Criança: Arte, Educação, Filosofia e Infâncias
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBIA	Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência
CEB	Câmara de Educação Básica
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
COEPRE	Coordenação de Educação Pré-escolar
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DNCr	Departamento Nacional da Criança
DUDC	Declaração Universal dos Direitos das Crianças
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEBENS	Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor
FENAJ	Federação Nacional dos Jornalistas
FNDC	Fórum Nacional pela Democracia da Comunicação
FUNABEM	Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
MPAS	Ministério da Previdência e Assistência Social
NEFI	Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OMEP	Organização Mundial para Educação Pré-escolar
ONU	Organização das Nações Unidas
PBT	Piso Básico de Transição
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN	Plano Curricular Nacional
PCNEI	Plano Curricular Nacional da Educação Infantil

PNE	Plano Nacional de Educação
RNCEI	Referencial Nacional Curricular da Educação Infantil
SBP	Sociedade Brasileira de Pediatria
SEB	Secretaria da Educação Básica
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília/DF
UNESCO	Organização da ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundação da ONU para a Infância
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 SOBRE A INCOMPLETUDE.....	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	27
2.1 CRIANÇAS, INFÂNCIAS, EDUCAÇÃO INFANTIL	27
2.1.1 Criança	29
2.1.2 Crianças.....	30
2.1.3 Educação Infantil.....	38
2.1.4 Infâncias e Infância	56
3 DISCURSO DO INTERESSE INFANTIL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES.....	66
4 MÉTODO: DISCURSO COMO UMA FERRAMENTA ANALÍTICA.....	83
4.1 MATERIAL EMPÍRICO: OS DOCUMENTOS	88
5 ANÁLISE: UM MODO DE OPERAR COM OS DOCUMENTOS.....	99
5.1 PERSPECTIVAS TEÓRICAS DOS DOCUMENTOS	99
5.2 CONSTRUÇÃO DO PERCURSO: O MODO COMO OS DOCUMENTOS FORAM OPERADOS	106
5.3 LIDAÇÃO COM PENSAMENTO NO DISCURSO DO INTERESSE.....	109
5.4 O PENSAMENTO, A EXPERIÊNCIA E O TEMPO DO ÓCIO.....	145
6 SOBRE ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	173
APÊNDICE A - CRONOGRAMA.....	179
APÊNDICE B – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	180
REFERÊNCIAS	187

1 SOBRE A INCOMPLETUDE



Retrato do artista quando coisa

A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.

Nesse ponto
sou abastado.

Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.

Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.

Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.

(BARROS, 1998, p. 11)

O sentimento de incompletude transmitido por Manuel de Barros (1998), em seu poema, é um pouco do muito que sinto ao me propor a realizar esta dissertação de Mestrado. São as incompletudes que me movem, as brechas que procuro. A Educação Infantil (assim como um pouco de Manoel de Barros) faz parte da minha carreira e também daquilo que me constitui como pessoa. Acredito que essa relação tão íntima e que, ao mesmo tempo, incomoda-me tanto, tenha me impulsionado para essa nova etapa de busca.

Acredito também que o que nos incomoda é aquilo que nos desacomoda¹. Tais palavras, cuja raiz é a mesma, descrevem múltiplas sensações e produzem sentimentos ambíguos, mas que se complementam nessa trajetória: desejo, indignação, coragem. Essas e outras afetações vão sendo geradas com os incômodos que desacomodam.

Sou professora da Educação Infantil desde minha formação inicial, o Magistério, em 2008, e quando digo que essa etapa da educação faz parte daquilo que me constitui é porque sei que hoje ela faz parte da minha existência. Uma existência marcada por muitas crenças e por muita vontade de estar na escola, marcada por este espaço que é comum, desde muito cedo, nas vidas que por ele são acolhidas. Não haveria outra maneira de me apresentar neste contexto, pois essa existência também estará em cada página deste trabalho.

A incompletude que mencionei sobre o poema de Manoel de Barros (1998) está naquilo que hoje sei que não consigo enxergar enquanto professora, porque de dentro da sala de aula e de dentro da escola, eu posso sentir tais incomodações. Porém, sinto também que preciso de outros movimentos e encontros para potencializar o que sinto e, quem sabe, ser outra ou tornar-me outras. Enquanto pesquisadora, não tenho a pretensão de completar, no sentido de sanar, absolutamente nada e, de antemão esclareço que quero que a presença da incompletude, descrita tão bem pelo poeta, permaneça comigo e com minha pesquisa. Desejo continuar sendo atravessada pelo que é/está incompleto para me desacomodar continuamente.

Logo, acredito que neste lugar, neste determinado tempo, com as pessoas que me cercam, tenho a oportunidade de enxergar a Educação Infantil, as crianças e o pensamento de outros modos. Foucault (1998) colocou em palavras, certa vez, seu pensamento. Palavras que repito aqui, posto que, neste momento, descrevo do mesmo modo meu sentimento: “existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (FOUCAULT, 1998, p. 13).

¹ Além da escrita, o que também utilizo para desacomodar o pensamento são as imagens que abrem cada capítulo deste texto. Imagens cuja fonte é a obra *Nuno e as coisas incríveis* de André Neves (2016).

Justifico minha dissertação, então, pelas práticas que hoje vivencio no cotidiano das escolas de Educação Infantil, assim como pelos discursos normatizadores sobre essas práticas que acontecem nestes espaços, os quais ousou afirmar que se encontram já naturalizados. Discursos esses que abrangem tudo aquilo que se faz ou se deveria fazer no âmbito escolar, que falam também sobre a figura do professor que atua com as crianças dessa etapa e sobre aquilo que se deveria ser e se deveria fazer enquanto educador. Discursos que decretam normas, atribuições, significados. Não somente mostram, mas guiam por caminhos a serem percorridos e estão enraizados em valores pré-estabelecidos, pautados por uma infância idealizada e/ou romantizada, marcados por um tempo e por modelos de crianças. Discursos que prescrevem manuais e que, muitas vezes, são transformados em livros apostilados que já fazem o exercício de pensar para a criança, sendo que ela nem precisa fazer isso na escola. Firma-se, aqui, a necessidade de problematizar o pensar na escola de Educação Infantil.

Julgo importante exemplificar algumas práticas discursivas sobre as quais me refiro: o discurso do interesse infantil; o discurso do aprender a aprender; o discurso do prazer e da felicidade a todo o momento, principalmente aquele em que a criança precisa gostar, precisa estar feliz, precisa se sentir bem, não pode chorar, não pode ter conflitos; o discurso da criança da moralidade (que não fala alto, não escuta nem dança funk, que ama ler, que senta comportada); o discurso da infância ideal, entre outros sobre as tantas infâncias tão presentes nos livros didáticos; e o discurso do professor, também ideal, que é facilmente encontrado nos livros de autoajuda e que dizem como, e o que, professores devem fazer, agir, sentir. Abordo, ainda, o discurso do docente perfeito da Educação Infantil como aquele de quem se exige, ou se auto exige, usar determinada roupa, gostar de crianças, não participar de redes sociais, ser mulher, não ter unhas compridas nem pintá-las, trazer sempre novidades para as aulas, estar sempre feliz e, preferencialmente, não ouvir funk, etc. e etc. Tais discursos partem sempre de uma idealização cuja matriz é a de crianças que aprendem, que chegam à escola alimentadas, que não enfrentam nenhuma dificuldade social, que não sofrem abusos, que não são vítimas de preconceitos, que devem ser estimuladas (e muito!) desde cedo - através do preenchimento total do tempo por meio das mais variadas atividades que se possa imaginar: yoga, programação, inglês, francês, *ballet*, treinamento funcional e diversas outras.

Discursos nomeados por Maria Isabel Bujes (2002, p. 13) como “jargões da Educação”, entre eles o de “atualizar as potencialidades do educando”, remetendo-se à ideia de que se as potencialidades estavam na criança, é porque deveriam “desabrochar”. A autora complementa dizendo que “essa metáfora floral se alicerçava numa crença de que o sucesso escolar dependia que a ‘rega’ fosse bem conduzida, apropriada e dosada [...]” (BUJES, 2002,

p. 13). Poderia apontar outros tantos exemplos ao longo deste trabalho, mas creio já ter exemplificado do que se trata.

A partir disso, entendo discurso como uma prática que produz as coisas das quais fala, dentro de uma perspectiva foucaultiana. Walter Kohan (2017, p. 83), corroborando para a operação deste conceito de discurso, bem como fortalecendo a base dessa pesquisa, afirma que “para interromper ou pelo menos aligeirar o poder do discurso, é preciso escrever através de fragmentos e expor por meio de digressões”. Ou seja, trato aqui dos pequenos deslocamentos com os quais me comprometo, pequenos movimentos que tais autores ajudam a impulsionar para pensar de outros modos.

Com base nos estudos de Kohan (2009), afirmo que o pensar é entendido como potência, como força que nos permite fazer algo com a vida. Uma vez que é assim que esta pesquisa se constitui: com grande inspiração nas teorizações de Kohan sobre a infância. Dessa forma, acredito e sou movida por alguns princípios e crenças muito particulares, entre elas que a Educação Infantil poderia proporcionar melhores espaços para que o pensamento aconteça de modo mais vital, mais filosófico, mas, principalmente, que essa outra maneira de enxergar o pensamento, não dada como desenvolvimento, seja operada, mexida. Falo do pensamento a partir de uma perspectiva filosófica, a qual significa, para Kohan (2009), um modo de viver, uma maneira de enxergar a vida, um tipo de relação com o saber e não uma disciplina do currículo escolar. Uma filosofia que urge e busca resistência considerando os momentos tão difíceis que se vive no Brasil.

Destaco que “para Sócrates, a filosofia tem um compromisso com a transformação do pensamento” (KOHAN, 2009, p. 83). Tais palavras soam com um sentido muito forte, para mim, no campo da educação, mais diretamente na Educação Infantil. Penso que a filosofia tem um compromisso com a transformação do pensamento e o pensamento tem um compromisso com a transformação do sujeito. Porém, não se trata aqui de transformação como o ato de deixar de ser algo para ser completamente outra coisa, como se a filosofia pudesse desfazer para fazer, mas pensando a filosofia e o pensar como potencializadores dos modos de existência, os quais podem ser deslocados, reafirmados, problematizados, enfim, pensados de outros modos.

Sobre alguns dos discursos mencionados anteriormente, instaurados sobre as crianças, sobre a Educação Infantil, sobre o pensamento e o que se faz com este pensar neste espaço da escola, é que procurei deter meu olhar nesta pesquisa. Dornelles (2005, p. 11) corrobora com isso ao ressaltar que “muitas destas significações de infância – atemporal, ingênua e dependente –, estão de forma tão naturalizada em todos nós, educadores e educadoras, pais,

mães de crianças pequenas, que somos impedidos de pensar problematizando os discursos que as produzem deste modo”. A autora também fala sobre aquilo que apresentei no início: a tamanha força que vive nos discursos ao ponto de impor um modo de ser. Entretanto, creio ser importante destacar que ela fala dessas construções discursivas de modo inclusivo, compreendendo o quanto eles também fazem de nós², aquilo que somos. Para Dornelles (2005, p. 11), estes mecanismos são descritos como “discursos que impõem uma generalização de tudo aquilo que significa ser infantil e nos impedem de pensar muitas infâncias, nos muitos brasis-infantil que vêm sendo produzidos ao longo dos séculos”.

Portanto, foco, nesta investigação, em como este pensar é operado para e nas práticas da Educação Infantil, a partir dos documentos que direcionam/sugerem como essas práticas podem/devem ser. Ressalto que, quando falo que olhei para as práticas, são as práticas discursivas que circulam pelos documentos, pois a análise foi feita em documentos. Também me questiono se este pensamento é visto como um pensar com potência por parte destes documentos, sendo assim operado, transformado, como um ato que dá força ou se é descrito como um objeto a ser transmitido, uma estrutura mental, uma habilidade inata ou, ainda, algo que não se refere às crianças, que não faz parte delas. Assim, elucidado o conceito de pensamento que utilizei:

Pensar é um ato de sensibilidade. Um encontro com signos. Não se pensa representando ou contemplando. Pensar não tem nada a ver com a moral. Circula, na filosofia, na pedagogia, nas chamadas “ciências humanas” uma imagem dogmática, moralizada do pensamento. É a imagem de um bom pensar e do bom pensador [...]; pensar é uma força que abre mundos e não que controla o mundo. Pensar é um ato imoral; ele diz respeito a encontros com signos que nos forçam a pensar e que entram pela nossa sensibilidade aberta. O pensar tem mais a ver com o sentido do que com a verdade. Ele não busca resolver problemas, mas criá-los, já que os problemas abrem horizontes de sentido, inauguram perspectivas impensadas e levam à criação de conceitos. (KOHAN, 2004, p. 54).

Buscando operar com tal conceito, então, problematizei como o pensar está sendo operado na Educação Infantil por meio do exame de documentos, trazendo, a partir de Kohan (2009), um pensar problematizador da moral. Os documentos selecionados foram: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), a qual estabelece as bases da educação no Brasil; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs/10) cujo objetivo é justamente o de “contribuir para a disseminação das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Brasil” (BRASIL, 2010, p. 7); e, ainda, a Base Nacional Comum Curricular de 2018 (BNCC) que é um documento de caráter normativo e

² O “nós”, aqui, refere-se a todos nós que trabalhamos em Escolas.

que define o “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7).

Justifico a escolha por estes documentos, pois regem as práticas da Educação Infantil e constituem-se como políticas importantes para a educação no país. Também, porque, de certa forma, eles mostram o percurso do embate de forças que operam na delimitação da verdade em se tratando da infância e da Educação Infantil no Brasil. Desse modo, tomo as políticas públicas educacionais como políticas implantadas que buscam atender algumas demandas sociais e que dizem respeito à educação escolar e às temáticas educativas. Isso significa dizer que não são neutras, pois são resultados de diferentes relações de poder e saber sempre em luta. Dessa forma, cabe contextualizar que,

De acordo com Marinho (2017), no Brasil, até pouco tempo atrás, a Política Educacional era definida através de diferentes naturezas, por ser um instrumento de uso normativo do Estado, abrangendo interesses políticos diferentes nos mais variados setores da sociedade. Sabe-se que a Política Educacional de um país está estabelecida na Constituição, através da menção dos direitos de cada indivíduo, tem por dever ser conduzida e norteada pelas necessidades do povo, sempre respeitando o direito de cada cidadão e assegurando o bem-estar comum de todos. Sendo assim, compreende-se que, o exercício de edificar uma Política não se realiza de maneira simples e não é fácil de ser alcançado, pois se tratando de um país, são muitos e diferentes os anseios, objetivos e valores. Devemos lembrar que o principal documento normativo que estabelece a Educação Nacional e as políticas que assim as deliberam, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No progresso dos anos, a LDB foi reformulada até o modelo atual (datado de 1996) e vem passando por modificações de acordo com as políticas estabelecidas por governantes, para se adaptar ao fator qualidade e atender aos avanços da sociedade. (OLIVEIRA, 2018a, p. 12-13).

É possível compreender que os três documentos escolhidos são fruto de diferentes perspectivas, valoração de valores, passando por diversos governos, a partir de diferentes olhares e de seus tempos. Contudo, coube, aqui, perceber os discursos que emergem e que atravessam cada um, pois possuem modos de ditar um tipo de fazer educacional e um sujeito educacional e é isso que me faz recorrer a tais ofícios. Portanto, pretendi olhar para eles, buscando as regularidades³ e os descolamentos discursivos.

Há certa descontinuidade histórica, que Foucault problematiza em suas publicações, como a lógica linear e progressiva das coisas, pois esta pesquisa mostrou que há momentos de rupturas nos discursos. Rupturas não exteriores ao discurso, muito pelo contrário, elas se fazem enquanto práticas discursivas. Por exemplo, pode-se dizer que houve uma ruptura do conceito de infância da Idade Média para a Modernidade, isso porque uma ruptura não é

³ Ou seja, observar aquilo que se repete e como se repete.

necessariamente uma evolução, uma melhoria. É nesse sentido que tomo os deslocamentos aqui mencionados, uma vez que essa é uma pesquisa embasada nos estudos da Filosofia da Diferença, especialmente em Foucault, e estes, por sua vez, apontam a impossibilidade de fazer história partindo sempre das categorias *a priori*, ou seja, é outra perspectiva do fazer história.

Em se tratando de conceituar aquilo que entendo por crianças e infâncias, ressalto que, de maneira muito particular, este estudo se baseou em autores que defendem a potência das crianças e das infâncias. A premissa é de uma criança capaz de produção de pensamento e de problematização do mundo, ou seja, crianças ativas a atoras daquilo que produzem. Entretanto, utilizei-me de diferentes autores, tanto daqueles que corroboram com este ideário, quanto daqueles que operam com diferenças a ele. Embasei, também, aquilo que apresento sobre crianças e infâncias nos próprios documentos analisados, não fazendo disso uma tradução literal, mas utilizando, em partes, aquilo que eles propõem enquanto conceito de crianças e de infâncias.

A partir deste contexto de problematização, algumas questões de pesquisa se colocaram. De que modos os discursos do interesse estão operando na Educação Infantil, em se tratando da relação entre as crianças e o pensamento? Como as políticas públicas operam com o pensamento das crianças nos documentos? Pretendi problematizar a maneira como enxergamos e como tomamos como tão naturais os discursos que sentenciam, para a criança que hoje está nas escolas de Educação Infantil, modos de ser, estar e agir no mundo. Modos também ditos por Dornelles (2005, p. 15) como “naturais e normais” da criança e que, quando não seguidos, tornam a criança “anormal”.

Ainda com teor de justificativa, afirmo que, enquanto pesquisadora e professora, tenho um compromisso com a comunidade na qual convivo, o compromisso de fazer com que minha pesquisa possa ser operada por pares e também por mim. Por este último motivo reafirmo a escolha sobre aquilo com o que convivo diariamente, sobre aquilo que me encanta e me inquieta, sobre tudo isso que dá sentido ao meu fazer, sobre a Educação Infantil.

Sendo assim, na Educação Infantil do Ocidente, cuja construção histórica foi baseada em autores como Comenius, Rousseau, Kant, Pestalozzi, Fröebel, Dewey, Freinet, Piaget, Vygotsky, Malaguzzi⁴, o pensar esteve muito ligado a uma suposta interioridade da criança e, mais contemporaneamente, ao ato cognitivo e social de aprender, de resolver problemas e conflitos. Muitas vezes, nas escolas de Educação Infantil, as crianças são ordenadas a pensar

⁴ Posteriormente, em minha análise, falarei um pouco sobre o pensamento de alguns destes autores a fim de facilitar a compreensão do estudo dos escolhidos e suas contribuições para essa pesquisa.

quando têm uma atitude ‘errada’, quando apresentam um mau comportamento. São levadas a considerar a utilidade do ato de pensar (cantinho do pensamento), este entendido como para torná-las obedientes, para que as faça se desculpar e transformar sua atitude inicial em outra atitude, a qual já está sempre sendo esperada pela professora como pronta e moralizada. Ou seja, uma atitude já pré-determinada. Como não se lembrar da famosa “cadeira do pensamento”, a qual foi uma prática escolar durante muito tempo e servia para que as crianças ficassem sentadas ‘pensando’ sobre algo de errado que fizeram (talvez ainda operada em algumas escolas)?! Ao final deste ato impositivo de pensamento, as respostas sempre eram as mesmas: “Você pensou no que fez?”, “Sim!”, “Irá fazer de novo?”, “Não”, “Então, o que deve fazer?”, “Pedir desculpas”.

Com o exemplo que cito a seguir, baseado no contexto anterior, é possível perceber essa predeterminação daquilo que se espera de uma criança, até mesmo em sua fala⁵, ao auto explicar o que significa a escola: “[...] Tem que ter comportamento na escola, senão a *profe* fica braba e bota a gente sentada. Quando a gente se comporta mal, morde ou dá-lhe pau a gente fica sentada [...]” (BEDIN DA COSTA, *et al*, 2017, p. 84). Com isso, que pensar é esse que é operado junto às crianças para que pensem? O pensar respaldado por todos estes fortes enunciados de verdade e moralização que circulam e produzem modos de existência. Penso ser urgente colocar em questão este pensar. Kohan (2017) afirma que pensar não é da ordem do ensinável, ninguém ensina ninguém a pensar. Como poderíamos, então, pensar em ensinar a pensar? Como se poderia pensar o pensamento com as crianças em escolas de Educação Infantil? Afinal, pensar é algo que se faz junto. Pensa-se com o outro, por causa do outro, atravessado pelo outro. Nessa lógica, não seria, então, a escola um lugar importante ou essencial para isso?

Busquei subsídios, portanto, que trouxessem os conceitos de pensar e de infância lidando, principalmente, com o pensamento da diferença, trazido por alguns autores como Foucault, Kohan, Larrosa, López, Bujes, Díaz, Dornelles, entre outros. Autores que auxiliam a desacomodar o pensamento enraizado por verdades naturalizadas e que, por vezes, causam a estranheza necessária para haver o deslocamento do próprio pensar. Esclareço que não se tratou de perceber se a ideia de pensar esteve circunscrita dentro dos documentos que regem o trabalho da Educação Infantil, mas, sim, como eles operam com o exercício do pensamento.

⁵ Dicionário de palavras pesquisadas por infâncias. “Este dicionário pode ser lido da forma que você quiser. Entretanto, se você ficar curioso e quiser saber quem escreveu determinado verbete, a pista é a seguinte: no final de cada verbete há um nome entre parênteses e que diz respeito ao coletivo de autores do verbete em questão” (BEDIN DA COSTA, *et al*, 2017, p. 29), os quais envolvem alunos e professores.

Tratou-se, pois, de pensar como o pensamento vem sendo operado em documentos que buscam reger a vida nas escolas de Educação Infantil no Brasil.

Portanto, selecionei os três documentos já mencionados, os quais hoje são os mais completos e atuais dentro do campo da Educação Infantil. A pesquisa, então, consistiu em olhar tais legislações a fim de compreender quais conceitos de pensamento trazem, ansiando também encontrar brechas que me levassem a problematizar as relações instituídas entre o pensamento e a infância. Organizei o texto em alguns capítulos, sendo que este primeiro capítulo refere-se à incompletude, no qual brevemente disponho sobre aquilo que me mobilizou a realizar a dissertação e o modo como foi produzida. Considerei importante dizer os porquês de estar neste espaço de discussão e problematização hoje, bem como o que me constitui enquanto professora e pesquisadora deste tema.

A Revisão Bibliográfica (APÊNDICE B) foi deixada neste texto com o intuito de mostrar ao leitor como iniciei a busca por aquilo que se fala em termos de pensamento na e em Educação Infantil, dentro do campo da pesquisa acadêmica. Nortear o objetivo e circundá-lo em um campo foi necessário para que eu pudesse utilizar dados e fontes de pessoas que já pesquisaram o tema escolhido a fim de elaborar, com mais incisão, as ideias iniciais e aprimorar as discussões sobre o conceito chave.

Agora, descontinuo a linearidade do texto para explicar as outras trajetórias desta pesquisa, ponto importante para o ato de fazer investigações. No início, tratava-se de uma pesquisa que pretendia investigar, junto às crianças, utilizando-se de oficinas. Por isso, boa parte dessa caminhada consistiu em buscar estudos relacionados a estes termos e sobre a filosofia com crianças, uma vez que, para a base teórica e ao meu Grupo Potência de Pesquisa⁶, a filosofia com crianças e pensamento/crianças trariam muitas pistas para análise. Dessa forma, fui constituindo um fio condutor que, com o tempo, foi se afinando para que pudesse melhor direcionar meu olhar. Assim, os estudos encontrados mostraram a minha trajetória e a trajetória desta pesquisa, bem como corroboraram com toda a investigação.

Outro ponto a ressaltar é o da maneira como a pesquisa foi pensada para acontecer, pois havia, desde o início, um desejo muito grande em problematizar as práticas que ocorrem na Educação Infantil. A partir das leituras da Revisão Bibliográfica e dos estudos que foram coletados, junto de meu Grupo Potência de Pesquisa e com a orientadora, fomos percebendo a riqueza dos materiais que constituem as políticas públicas para a Educação Infantil, tomando-os como base que reúne importantes práticas discursivas para serem analisadas, as quais

⁶ Nomenclatura carinhosamente dada ao Grupo de Pesquisa *Práticas curriculares de escrita e leitura e modos de Subjetivação*, pela colega e também pesquisadora Deisi Mônica Seibert.

implicam nas práticas cotidianas das escolas de Educação Infantil. E, com isso, delimito os documentos a serem analisados.

Voltando à sequência lógica do texto, o segundo capítulo contém o Referencial Teórico, no qual apresento os conceitos de criança, crianças, infância, infâncias e Educação Infantil, pois eles circulam por toda a discussão que compõe esta pesquisa. Separei, de certa forma, estes termos para tratar de cada um especificamente, uma vez que eles se tornam essenciais para a compreensão da investigação como um todo e para a resposta ao problema de pesquisa. Acredito ser importante diferenciar a criança da Educação Infantil daquilo que é considerado infância/infâncias, não por acreditar que são coisas diferentes e que tratam de assuntos diferentes, mas porque, como explicarei posteriormente, a construção histórica da criança como sujeito social foi, e é, vinculada à construção histórica dos discursos sobre as infâncias, bem como acontece com o conceito de infância. Porém, por vezes, dentro de um senso comum, algumas crenças colocam tais conceitos todos no mesmo lugar. Há, no entanto, diferenças que julguei importante demarcar.

No capítulo seguinte, o terceiro, cujo título é *Discurso do interesse infantil e práticas pedagógicas escolares*, falo do interesse infantil e das práticas pedagógicas, buscando compreender como estas práticas cotidianas acontecem na Educação Infantil hoje, a partir do que os documentos⁷ que as regem falam e como o discurso do interesse vem atravessando tais práticas em sala de aula. Este capítulo tem como objetivo problematizar como o conceito de interesse veio se consolidando e construindo ideários a partir das contribuições de Rousseau e da pesquisa de Hebart, pensando e problematizando como tal discurso chegou ao campo da Educação tornando-se natural das crianças, como tem atravessado as práticas de lidações com elas e como o pensamento é entendido como potência, ou não, no presente. Faço um breve rastreio, nos documentos já apresentados anteriormente, procurando verificar como os conceitos de interesse e pensamento são descritos, ou seja, que tipo de ideia se tem hoje, dentro da legislação da educação, sobre o interesse infantil.

O próximo capítulo foi denominado de *Método: discurso como uma ferramenta analítica*, subdividindo o discurso enquanto ferramenta analítica. Na primeira parte, explico um pouco como esta dissertação foi pensada, construída e o que ela teve como intenção problematizar. Como inspiração metodológica, utilizei a análise do discurso foucaultiana aplicada à análise da LDB/96, BNCC/18 e das DCNEIs/10, buscando descrever os processos pelos quais a pesquisa passou, bem como a maneira utilizada para olhar tais documentos.

⁷ Os documentos analisados aqui também são os mesmos que constituem meu material empírico, citados anteriormente.

Logo em seguida, explico cada um dos três documentos selecionados como material empírico, trazendo o enfoque para como eles foram pensados, construídos e como atuam hoje no campo da educação.

No subcapítulo *Material empírico: os documentos*, portanto, dedico-me a explicar quais são os documentos selecionados e como eles se constituíram, como foram pensados, elaborados e quando isso aconteceu. Além de compreender detalhadamente meu material empírico, o objetivo também foi o de olhar foucaultianamente para aquilo que os materiais podem dizer. Afinal, os documentos retratam suas épocas e as forças políticas embebidas neles são claramente visíveis. Tudo isso embasou a análise, pois atravessou fortemente a maneira como os discursos encontrados nos documentos foram percebidos e como foram investigados nesta pesquisa. Já em *Análise: um modo de operar com os documentos*, também explico o que fiz com o material empírico, ou seja, de que maneira olhei para os três documentos selecionados, fazendo uso, inicialmente, de um quadro, o qual me guiou para esquematizar e mostrar com mais facilidade as brechas que procurava em tais ofícios: o pensamento e o interesse, ou melhor, o pensamento funcionando em um discurso do interesse que funciona como regime de verdade no presente no âmbito da Educação Infantil.

Na parte *Lidação com pensamento no discurso do interesse*, aponto o resultado da análise, a partir das contextualizações mencionadas anteriormente. Neste momento do texto, dediquei-me a problematizar como o pensamento vem sendo operado nos documentos observando o discurso do interesse. Outro objetivo abordado nesta etapa foi o de encontrar brechas possíveis, tomando um pensamento filosófico para pensar o pensamento na Educação Infantil a partir de outros aportes.

Vale apresentar, agora, um pouco dos achados da análise, o que a pesquisa trouxe ao longo de sua produção. Acredito que, antes de qualquer outra descrição, cabe retomar aquilo que foi pronunciado pela Banca na Qualificação desta dissertação, bem como o que já se encontra escrito aqui: os documentos não operam com um pensamento filosófico, mas sim com uma ordem desenvolvimentista do pensar como reconhecimento⁸. Outro ponto de referência é que as perspectivas dos documentos, ou seja, a base deles promove, sim, uma conversação entre si, mas, ao mesmo tempo, eles também ilustram o deslocamento presente na sociedade. Portanto, falam das lutas de forças em que são criados. Com isso, gostaria de reforçar minha

⁸ Pauto-me em Ribeiro para utilizar o termo do pensamento como reconhecimento. Para a autora, o pensamento reflexivo significa “a certeza de um sujeito ontológico, uma consciência fundada na razão, o pressuposto de um ser cognitivo ou epistemológico fértil em potencialidades educativo-formativas; de outro, uma verdade como possibilidade, um destino a ser alcançado por meio do trabalho de esclarecimento sustentado na educação da razão” (RIBEIRO, 2011, p. 617).

percepção sobre essa visão que se dá na análise: a educação operada na LDB/96 parte de uma premissa de interesse do coletivo e do bem-estar comum; já as DCNEIs/10 se deslocam para os interesses individuais; e a BNCC/18 opera fortemente com o discurso do interesse individual de cada criança. Marco este deslocamento em tempos de aceleração, de super desempenho, de hiper valoração da avaliação e de uma lógica em que cada um deve ser como que uma miniempresa de si mesmo.

A partir disso e ainda de modo geral, interpretei que os documentos reduzem o conceito do pensamento ao desenvolvimento cognitivo, não dando importância, ou melhor, não percebendo de modo problemático este modo de pensar com o qual esta pesquisa opera, ancorada nos estudos pós-estruturalistas e da Filosofia da Diferença. Em um dos documentos analisados, por exemplo, pensamento não aparece. Em outro, a criança tem toda uma descrição de capacidades, direitos, mas não é mencionado o pensamento em nenhum momento como vinculado a ela. Inclusive me pergunto, em diversos momentos, a certa altura da escrita: a criança não pensa? Se o enunciado do pensamento aparece somente no Ensino Fundamental e mais fortemente no Ensino Médio, as crianças não pensam na Educação Infantil? Embasada nessa problematização, escrevo sobre o pensamento, o tempo do ócio e da experiência, tomando desde a potência do ócio na escola, o tempo do ócio vinculado ao brincar e o pensamento dado através da experiência. Busco uma tentativa de contrapor o pensar marcado pela cognição com o pensar marcado como experiência. Um argumento é o de que a experiência com a qual o pensamento, neste trabalho, opera se contrapõe com a experiência trazida pela BNCC/18 e pelas DCNEIs/10, operada muito mais como experimento. Motivada por isso, não entendo esta pesquisa como findada, mas como possibilidade de muitas lidações ainda.

A ideia foi a de analisar como, através das práticas escolares e por meio da análise documental, o pensar é ensinado, confrontando a ideia de Kohan (2016b) sobre o pensamento como individual, pois, para ele, como já citado: ninguém ensina ninguém a pensar, pensar é algo que se faz sozinho. No entanto, “[...] não há uma instância alheia ao próprio pensamento que seria ‘baixada’ didaticamente” (KOHAN, 2009, p. 31). Todavia, o pensamento não é isolado, ou seja, está implicado em uma perspectiva coletiva e política. Penso quando sou atravessada pelo fora, pelo outro. Penso quando estou junto com os outros, sem necessariamente ter que pensar o mesmo. Por isso, o pensamento, quando operado como experiência e não como experimento ou desenvolvimento, não pode ser mensurado, tão pouco se reduz a servir para desenvolver competências. Ele problematiza modos de ser e de estar neste mundo, consigo, com o outro e com o coletivo.

Dessa maneira, procurei fazer uma defesa ócio, acreditando que funcionamentos ociosos são importantíssimos para o exercício do pensamento. Será que podemos pensar em uma escola de Educação Infantil onde caiba o pensamento (este), o tempo (este) e o ócio em tempos marcados por discursos sobre a infância, sobre a escola e pelos interesses? Nesse sentido, afirmo que o tempo das crianças, o tempo de dar tempo na escola de Educação Infantil é o tempo do ócio, ou seja, é exatamente disso que se trata: outra relação com o tempo, uma temporalidade que se basta no ócio, assim como um ócio que precisa deste tempo para acontecer.

Voltando à ordem escrita, no último capítulo, nomeado como *Sobre algumas considerações*, detenho-me a fazer uma espécie de fechamento do texto com foco naquilo que me comprometi desde o início a pesquisar. Busco novamente a afirmação de Kohan (2009) que foi citada anteriormente, sobre a transformação do pensamento segundo Sócrates, acrescentando, ainda, sua fala seguinte para ajudar a pensar:

É certo que às vezes fracassa - a transformação⁹ - (como no caso do *Eutífron*), não só porque o outro continua pensando da mesma maneira, mas também, porque ele mesmo continua situado no mesmo lugar do pensamento. Mas, quando funciona plenamente, abre um espaço de transformação para uns e outros, em relação com o pensamento que se tem e a vida que se leva. (KOHAN, 2009, p. 83).

Com isso, o autor enriquece a ideia de que o pensar está conectado à transformação e que, por isso, não pode se dar numa ordem estática e fragmentada por módulos ou níveis. Unindo as várias facetas que defendi até agora sobre o quanto o pensamento pode ser mais potente dentro de uma escola, evidenciando seu elo com a vida e não com uma listagem de conteúdos, ou competências, é que apresento o problema de pesquisa: *de que modos o pensamento é descrito nos documentos que regem a Educação Infantil, no Brasil, e quais suas implicações para a relação entre infância e pensamento?*

Impulsionada pelas desconformidades que as leituras, principalmente dos trabalhos de Bujes, Dornelles e Kohan causam, procurei pensar dentro de uma perspectiva da diferença, de um pensamento que não diz isso ou aquilo, mas ajuda a provocar outras coisas, sendo não necessariamente fruto de algo pré-estabelecido. Arrisco-me a falar daquilo que atravessa, modifica ou que modificamos, como uma condição da experiência.

Assim, questiono-me ainda a respeito das verdades e dos poderes que circundam este pensamento e permeiam as infâncias, as crianças e a Educação Infantil. Contudo, pensar sobre qual espaço do pensamento que as crianças desfrutaram ou não, significa perguntar o que

⁹ Grifo do autor.

estamos fazendo com as crianças que estão nas escolas de Educação Infantil e como estamos lidando com a infância. Tomo, assim, a liberdade de pegar o sentido literal da palavra para este trabalho, aquilo que Bujes (2005) afirmou, aprendido por ela em Foucault, pois partilho deste mesmo sentimento:

Não escrevo a partir de um lugar privilegiado, neutro, incontaminado; sou tão produzida pelos discursos que tenho a presunção de comentar, como todas as hipotéticas crianças que são por eles descritas e constituídas. Não tenho a pretensão, muito menos a ilusão, de que possa deles me afastar, ou que possa, em algum momento, estar livre de seu poder constituído. Como aprendi em Foucault, não há lugar isento de poder e exterior ao campo da influência do saber. (BUJES, 2005, p. 15).

Tenho clareza de que o trabalho de pesquisa não tem a intenção – nem poderia –, de desfazer quaisquer discursos que fazem parte dos saberes que constituem o que se entende por criança e infância nos dias de hoje, mas, talvez, ele procurará as brechas para pensar de outros modos. Outra aprendizagem mencionada por Bujes (2005) e que corrobora com meu sentimento é a de que “é preciso tornar problemáticas nossas formas de conceber as coisas da ‘realidade’, neste caso, em especial, aquelas que se relacionam com a infância” (BUJES, 2005, p. 187). Assumir que fazemos parte daquilo que está posto e daquilo que confrontamos, torna-se um caminho inicial para a investigação. Assim como a tentativa diária de confronto com aquilo que insiste em se mostrar como dado, verdadeiro e da criança.

2 REFERENCIAL TEÓRICO



2.1 CRIANÇAS, INFÂNCIAS, EDUCAÇÃO INFANTIL

Ela estava sentada numa cadeira alta, na frente de um prato de sopa que chegava à altura de seus olhos. Tinha o nariz enrugado e os dentes apertados e os braços cruzados. A mãe pediu ajuda:

— Conta uma história para ela, Onélio – pediu. – Conta, você que é escritor...

É Onélio Jorge Cardoso, esgrimindo a colher de sopa, fez seu conto:

— Era uma vez um passarinho que não queria comer a comidinha. O passarinho tinha o biquinho fechadinho, fechadinho, e a mamãezinha dizia: "Você vai ficar anãozinho, passarinho, se não comer a comidinha". Mas o passarinho não ouvia a mamãezinha e não abria o biquinho...

E então a menina interrompeu:

— Que passarinho de merdinha – opinou.

(GALEANO, 2017, p. 40).

Recorro a Galeano (2017) para auxiliar no exercício de que falava anteriormente (emprestando-me, mais uma vez, do pensar de Bujes (2009)): problematizar aquilo que é posto como dado e verdadeiro, pensar sobre o que a criança fala no poema, sua postura com os adultos e sua postura com a situação que lhe é imposta. Este cenário, do poema, torna-se pertinente para ilustrar um excerto dos discursos sobre crianças com os quais pretendo operar neste capítulo. Outra pretensão também é a de estar em meio às ideias foucaultianas, faço uso delas para pensar e problematizar a temática proposta.

A criança de Galeano (2017), cuja opinião sobre o passarinho é de “merdinha”, pode repercutir de duas maneiras no pensamento dito adulto: uma que causa estranheza e outra não. A estranheza é o que quero aqui, e deste certo incômodo faço uso para iniciar o processo de pensar sobre alguns discursos. Estranheza que as crianças podem nos causar, dessa criação que fez a personagem do poema a partir de uma tentativa de infantilização.

Crianças, infâncias¹⁰, Educação Infantil. São estes três conceitos que irão permear a discussão deste capítulo. Pretendo tratá-los com incômodo e estranheza já que se encontram embebidos em discursos amparados por diversas áreas, dentre elas a da educação. Aparentemente se mostram ambivalentes, mas reforço a necessidade de esmiuçar sensível e apuradamente cada um – dentro do possível nesta investigação –, uma vez que eles atravessam as crianças que frequentam a escola. Escola da qual tenho a intenção, também, de falar sobre.

Início, dessa forma, pela criança. Penso que as inúmeras instituições infantis, bem como os discursos, as pesquisas, ao longo dos tempos, de diversos autores, de diversas áreas – psicologia, sociologia, antropologia, pedagogia, medicina –, contribuiriam para que se pudesse conceber as crianças de uma determinada maneira e enxergá-las com um determinado olhar

¹⁰ Utilizei dois conceitos aqui: infâncias e infância, os quais, posteriormente, serão explicados.

na atualidade. Essa maneira, bem como outras maneiras pensadas por mim, por minha orientadora, por meus colegas do Grupo Potência de Pesquisa e pelos autores que comigo escrevem esta pesquisa, será o foco da discussão nas próximas linhas desta dissertação.

2.1.1 Criança

Devemos parar de fingir que sabemos o que é uma criança. A cultura, ou seja, a educação funda-se sobre essa ficção. Tudo o que sabemos da criança é que ela torna inútil tudo aquilo que acreditamos saber sobre o homem. Diante do seu sorriso, todo o saber é ridicularizado. Toda moral torna-se caduca. Todo o direito é anulado. Isso significa que, só quando deixarmos para trás o saber, o direito e a moral, poderemos começar a decifrar o enigma do rosto infantil. (AGAMBEN, 2017, p. 15).

Biologicamente, a criança tem sua cronologia determinada por uma faixa etária. Para a psicologia clássica, conforme sua idade, a criança se encontra em um determinado nível de desenvolvimento emocional e cognitivo. A sociologia da infância reitera que a criança é um ser de direitos e traz as problemáticas sociais pelas quais é acometida, afirmando que “com efeito, as crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano” (SARMENTO, 1997, p. 1). Porém, a sociologia da infância evidencia as dificuldades pelas quais muitas crianças ainda passam nos dias atuais. Na legislação, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Artigo 2º, diz que “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990, s/p). Se formos procurar no Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (CRIANÇA, 2015, s/p), criança é

1 Ser humano no período da infância; menino ou menina. 2 POR EXT Pessoa que está no limiar da vida adulta, mas que ainda é jovem. 3 Filho ou filha ainda pequeno ou jovem; 4 FUT, COLOQ: A bola de futebol; pelota. Adj m+f sf: Diz-se de ou pessoa que, já madura, se entretém com coisas pueris ou se comporta de modo infantil.

Apesar dessas definições e de muito se falar das crianças, Agamben (2017) chama atenção para a tentativa sedenta que se tem de definir criança, de colocá-la em um conjunto de atribuições, adjetivações e de definições. Essa necessidade de colocar a criança dentro de algo e a favor de algo é fracassada ainda no campo da “não matéria” (AGAMBEN, 2017, p.16). Contudo, talvez não seja disso que se trata.

Essas são apenas algumas fontes que apresentam certa ideia de criança, as quais são descritas a partir de um mecanismo de linguagem. Posso pensá-las como diferentes

linguagens sobre a criança, mas uma linguagem fala daquilo que algo ou alguém é, narra algo ou alguém, descreve um ser/objeto, ela carrega sentidos, interesses, verdades particulares, produzindo algo ou alguém no ato de falar. Para Foucault (2000), a linguagem não é algo neutro, fora ou acima das relações sociais. Sendo assim, a linguagem não é a coisa e não representa a coisa, mas produz as coisas das quais fala. Da mesma forma, produz modos de subjetivação. O estudo *As Palavras e as Coisas*, Foucault (2000), nos ajuda a compreender este dispositivo, afirmando que

Tornada realidade histórica espessa e consistente, a linguagem constitui o lugar das tradições, dos hábitos mudos do pensamento, do espírito obscuro dos povos; acumula uma memória fatal que não se reconhece nem mesmo como memória. Exprimindo seus pensamentos em palavras de que não são senhores, alojando-as em formas verbais cujas dimensões históricas lhes escapam, os homens, crendo que seus propósitos lhes obedecem, não sabem que são eles que se submetem às suas exigências. (FOUCAULT, 2000, p. 412).

Assim, a maioria das perspectivas pedagógicas modernas fala sobre as crianças de um modo generalizado, esquecendo-se que sempre se fala a partir de um determinado tempo e espaço. E a linguagem utilizada pelo dicionário, a língua escrita, fala de uma criança, determina um estado para ela, coloca um tamanho, o pequeno. Talvez a criança descrita por Galeano (2017) seja pequena também. E permaneço nessa inquietação: sendo a criança pequena, seu pensamento sobre o passarinho, é pequeno também? Caberia essa criança em uma descrição, como uma das que foram citadas? A criança de Galeano é a mesma falada pela biologia? É a criança que frequenta a escola? E a criança pequena do dicionário cabe em seus direitos como defende a sociologia da infância? A criança tem direitos e tem deveres como, talvez, o de comer igual ao passarinho? O caminho desta dissertação acaba sendo também o de percorrer algumas das descrições de criança, não apenas para responder a estas perguntas que esta pesquisa motiva, vai muito além disso. Pode ser que seja para que se possa ver que, atualmente, urge falar de e em crianças e não de e em criança.

2.1.2 Crianças

Existem muitos olhares sobre as crianças contemporaneamente. Diferentes campos, autores, instituições enxergam as crianças de tantos modos e utilizam determinada linguagem para falar delas e sobre elas. Dessa mesma forma, sobre as crianças fala-se há muito tempo. Entretanto, apesar das diferentes visões, a primeira legislação que as traz como portadoras de direitos é a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (DUDC), iniciativa da

Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989, na qual 10 princípios para a preservação do direito à vida das crianças são proclamados. Cabe ressaltar uma parte importante do documento brasileiro Convenção Sobre os Direitos da Criança (1990):

Reconhecendo que a criança, para o pleno e harmonioso desenvolvimento de sua personalidade, deve crescer no seio da família, em um ambiente de felicidade, amor e compreensão; Considerando que a criança deve estar plenamente preparada para uma vida independente na sociedade e deve ser educada de acordo com os ideais proclamados nas Cartas das Nações Unidas, especialmente com espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade; [...] Tendo em conta que a necessidade de proporcionar à criança uma proteção especial foi enunciada na Declaração de Genebra de 1924 sobre os Direitos da Criança e na Declaração dos Direitos da Criança adotada pela Assembleia Geral em 20 de novembro de 1959 [...]; Tendo em conta que, conforme assinalado na Declaração dos Direitos da Criança, "a criança, em virtude de sua falta de maturidade física e mental, necessita proteção e cuidados especiais, inclusive a devida proteção legal, tanto antes quanto após seu nascimento"; [...] Reconhecendo que em todos os países do mundo existem crianças vivendo sob condições excepcionalmente difíceis e que essas crianças necessitam consideração especial; Tomando em devida conta a importância das tradições e dos valores culturais de cada povo para a proteção e o desenvolvimento harmonioso da criança; Reconhecendo a importância da cooperação internacional para a melhoria das condições de vida das crianças em todos os países, especialmente nos países em desenvolvimento; [...] Acordam o seguinte: Para efeitos da presente Convenção, considera-se como criança todo ser humano com menos de dezoito anos de idade, a não ser que, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioria seja alcançada antes. (BRASIL, 1990, s/p).

Corroborando com isso, Sarmiento (1997, p. 9) afirma que “com a aprovação pela ONU da convenção dos Direitos da Criança, as crianças viram consagrado, de forma suficientemente clara e extensa, um conjunto de direitos fundamentais, próprios e inalienáveis”. A partir desse marco, foram redigidos documentos posteriores que tratam das crianças e falam sobre elas, tais como o ECA no Brasil.

No ECA, encontra-se a seguinte conceituação de criança: “Art.II: Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990, s/p). Nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), há a seguinte conceituação de criança: “A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas esse também o marca” (BRASIL, 1998, p.21). Nas DNCEIs, encontra-se a seguinte conceituação de criança: “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p.12). Os documentos trazem os

direitos das crianças enquanto seres humanos, cidadãs, estudantes, olhando para essas crianças com zelo, proteção e cuidados – o que antes não era assegurado pela legislação, tão pouco acontecia de maneira geral –, atributos estes advindos da ideia da separação entre creche e pré-escola. Na sequência, abordo tais conceitos com mais apuração. Entretanto, é importante ressaltar que se está falando, nessas regulamentações, de uma mudança que ainda não é o conceito que hoje se tem de cidadania ou proteção, zelo e cuidado.

Pensando que, há poucas décadas, a criança sequer estava presente em um documento que garantisse seus direitos como ser humano, um longo caminho foi percorrido. Logo, para que, nesta pesquisa, eu também fosse capaz de contextualizar historicamente o percurso da visão da criança dentro da sociedade brasileira, bem como do surgimento disso que se nomeia hoje infância, foi preciso recorrer a autores como Postman (1999), Bujes (2002), Dornelles (2005), Resende (2015) e Ariès (1981), os quais, através de suas pesquisas, apresentaram dados históricos que atestam a trajetória da criança desde o período da Idade Média até os tempos atuais. Com tal aporte, continuo esta escrita dando a ver uma historicidade que embasa alguns pensamentos que são levantados nessa investigação.

No período da Idade Média, as crianças eram alvo de um índice extremamente elevado de mortalidade. Um dos motivos era que, além de que muitos cuidados básicos de higiene não lhes eram fornecidos até o momento em que conseguiam caminhar, as crianças eram enroladas, segundo Dornelles (2005), por ataduras em volta de todo seu corpo, praticamente como múmias, prendendo-lhes inclusive os braços, o que não permitia nenhuma movimentação. Essa prática era muito comum para que as mulheres pudessem “transportar” seus filhos de um local ao outro com maior facilidade¹¹. Então, pode-se afirmar que “a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança” (ARIÈS, 1981, p. 21). Adultos e crianças conviviam em ambientes iguais, os primeiros ainda dormiam e mantinham relações sexuais na presença das crianças. Assim, no mundo medieval, como salienta Postman (1999), as ideias de vergonha e moral, como se entende atualmente, eram inexistentes.

Essas características que marcam a Idade Média¹² apontam para uma ideia de que as crianças passavam despercebidas, mas não por não serem vistas, e sim por serem tratadas e vistas igualmente como adultas. Ou seja, não eram tratadas como diferentes dos adultos, assim como ainda acontece em alguns espaços na Contemporaneidade. Em sua pesquisa,

¹¹ Menção à fala da professora Leni Vieira Dornelles – baseada nos estudos de DeMause –, no Seminário Infâncias e Docências Contemporâneas, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, no segundo semestre de 2017.

¹² Julgo importante explicar que se trata da cultura Ocidental.

Ariés (1981) afirma que o fato das crianças não parecerem *crianças* nas obras de arte do Período Medieval, reflete a ideia de igualdade para com os adultos. Afinal, além de todos os exemplos citados, as roupas que as crianças vestiam também eram as mesmas que as dos adultos, somente em tamanho menor. Nenhum tipo de cuidado ou zelo específico era destinado a este ser, mesmo em seu período de puerpério, com exceção das crianças da nobreza, que precisavam sobreviver para fins políticos.

Colaborando com estes dados, Bujes (2002) salienta que é Ariès quem (salvaguardando suas críticas em relação ao seu reconhecimento como pioneiro na fala sobre a infância) “vem apontar para o fato de que é por volta do século XVI que começa a se instituir um novo modo de significar as crianças [...]” (BUJES, 2002, p. 31). A autora ainda relata em sua pesquisa, ancorada em Varela (1993), que a fase da infância era percebida como os demais ciclos da natureza, assim como o da lua, das estações, entre outros. Para Bujes (2002, p. 33) “a Modernidade rompe com estas formas de perceber o mundo e a vida humana”, percebendo não somente outra maneira de enxergar o mundo, mas, a partir disso, outra maneira de enxergar a vida e, por consequência, as crianças.

Em vista disso, Jean Jacques Rousseau, em *Emílio* ou *Da Educação*, publicado em 1762, foi quem defendeu com maior ênfase uma ideia de diferenciação da criança para o adulto em termos de cuidados. Hoje, chamamos isso de teorias educacionais. Todavia, cabe ressaltar que Comenius, conhecido hoje como o ‘Pai da Pedagogia’ e nascido em 1592, foi quem adaptou os conhecimentos do mundo adulto para as crianças, criando, por exemplo, o livro didático. Ou seja, neste autor já se percebe uma ideia de cuidado para com aquilo que fazia parte do mundo infantil e da criança.

Por meio da obra *Emílio*, Rousseau trouxe descrições de uma criança com cuidados e necessidades particulares, diferenciando-a dos adultos. Ele passou a escrever conselhos às mães sobre amamentação, educação e cuidados com o corpo da criança. Para Postman (2005, p. 33) “de todas as características que diferenciam a Idade Média da Moderna, nenhuma é tão contundente quanto a falta de interesse pelas crianças”.

Em termos de interesse, não somente o mundo passou a se interessar mais pelas crianças, assim como, através de Rousseau e seus seguidores, esta palavra começa a ter outro sentido, voltando-se para o ser infantil com a ideia de que as crianças tinham interesses próprios e naturais. Segundo Streck (2008, p. 22), explicando o pensamento rousseauiano, “aprender e ensinar [para Rousseau] passam a ser fenômenos não mais explicáveis pela ou a partir da vontade e intervenção divina”. E este é um importante deslocamento da criança mística de Comenius, retratada na obra *Didática Magna* de 1657, que começa a ser pensada

também a partir de uma perspectiva científica, mas ainda com forte intervenção divina, para uma perspectiva Iluminista. Logo, as ideias rousseanianas são produzidas em uma relação de imanência com o Iluminismo, ou seja, a maneira de enxergar o mundo e sua relação para com ele passava por grandes mudanças.

Rousseau, além de criar uma espécie de manual de como cuidar das crianças, também elaborou uma ideia romântica e idealizada para elas, baseada na ideia de anjo. Nas artes visuais, este movimento fica bastante visível, pois as crianças eram retratadas sem sexo e com asas, com ar e tons angelicais nas obras de arte. Ainda sobre a Modernidade, Narodowski (2001, p. 27) corrobora dizendo que “agora a criança começa a ser percebida como um ser inacabado, carente e, portanto, individualizado, produto de um recorte que reconhece nela necessidade de resguardo e proteção”. Com o passar deste tempo, as crianças, seres distintos, então, dos adultos, peculiares em sua forma de se desenvolver e com suas necessidades próprias, começaram a ser vistas como seres frágeis e irracionais. Ou seja, “da condição meramente biológica, a criança emerge e passa a ser dita e explicada como um ser distinto do adulto, inocente e carente de cuidado e proteção” (RESENDE, 2015, p. 131).

Concomitantemente com o sentimento de zelo, proteção e resguardo para com elas, houve também outra maneira de se enxergar e construir essa preocupação com as crianças. Houve a necessidade de disciplinar, ensinar, produzir este pequeno ser que era pequeno de tamanho, mas que logo se tornaria grande e, enquanto adulto, precisava ser ensinado, treinado. “A infância tornou-se um domínio de interesse sobre o qual se tinha vontade de saber. E o corpo da criança constituiu, a partir do século XVIII, um foco de poder-saber, uma referência central nos processos de cunho disciplinar” (BUJES, 2002, p. 37). Iniciou-se então, na Modernidade, um processo de normalização, de escolarização, de certo governo das crianças.

Esse processo de normatização e suas operações de classificação e individualização serão disseminados na Modernidade e, por sua vez, produzem os processos de objetivação/subjetivação da criança como infantil. Ao objetivá-la, a sociedade moderna opera através da produção de um conjunto de procedimentos e normas para melhor administrá-la. (DORNELLES, 2005, p. 20).

Tais processos de controle do corpo da criança e de operacionalização do tempo da infância tomaram forma através de algumas tecnologias denominadas por Foucault (1991) e instituídas em alguns espaços de disciplinamento, tais como a escola. Dessa forma, a escola passa a vigiar e a controlar as crianças, mais do que puni-las, elaborando saberes sobre elas e trazendo-as para perto, para melhor conhecer e governar.

A criança, esse ser distinto do adulto, para ser resguardada e protegida, precisa ser orientada, guiada em seus voluntarismos e direcionada em suas tendências, segundo prescrições normativas amparadas pelo conhecimento científico, de modo que esse ser deve ser educado, deve ser posto na condição de aluno, deve ser inserido no processo de produção de uma das instituições que melhor caracterizam a Modernidade: a Escola. [...] Dos vários lugares organizados para “abrigar” e/ou “capturar” as crianças, a escola, na época moderna, tornou-se um espaço de referência para a orientação infantil em diferentes setores sociais com a geração de discursos especializados e a implementação de técnicas com vistas a produção de resultados previstos para a adequação social da infância na gestão da população. (RESENDE, 2015, p. 131).

A sociedade disciplinar, que se constituía, necessitava acumular as pessoas de certa forma. A partir disso, as instituições de confinamento operaram com o disciplinamento dos corpos e dos saberes (FOUCAULT, 1991). As crianças, assim, foram sendo tomadas por diferentes discursos, tais como o discurso médico, pedagógico, religioso, psi, dentre outros. Para Resende (2015, p. 133), “a difusão do modelo de escolarização, bem como a extensão de sua obrigatoriedade, engendra o funcionamento e o alcance da instituição escolar como elemento fundamental para o governo da população geral e, especificamente, da população infantil”.

Dessa forma, há outro olhar para as crianças dentro do ambiente escolar na Modernidade, através dos conceitos de disciplina, instrução, homogeneização, adaptação, repetição. Olhar este que se desloca no contemporâneo, quando a sociedade disciplinar é invadida também pelo controle, pelo desempenho, pois aí são outros os discursos e os artefatos que atravessam as crianças: interesse, criatividade, empreendedorismo, autonomia, prazer, atravessados por mídias e redes sociais¹³. A sociedade disciplinar, descrita por Foucault (1991) através dos espaços que controlavam os sujeitos, tais como hospícios, prisões, escolas e hospitais, não é a mesma que se vê hoje (HAN, 2015), pois

Em seu lugar, há muito tempo, entrou uma outra sociedade, a saber, uma sociedade de academias de *fitness*, prédios de escritórios, bancos, aeroportos, shopping centers e laboratórios de genética. A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. (HAN, 2015, p. 21).

Ou seja, o disciplinamento acopla-se ao controle. Han (2015) ainda complementa sua afirmação dizendo que também o uso da linguagem mudou e os que antes eram chamados de “sujeitos da obediência” foram substituídos pelos “sujeitos de desempenho e produção”, bastante conhecidos como “empresários de si mesmos” (HAN, 2015, p. 23) no sentido

¹³ Esses pontos serão retomados no próximo capítulo, bem como na análise, mas como fazia parte deste aporte histórico, julguei importante trazê-los aqui, mesmo que de forma breve.

foucaultiano. Torna-se importante fazer uma vinculação do argumento de Han (2015) com a escola atual, amarrando também com outro ponto sobre a perspectiva da sociedade contemporânea, a qual o autor apresenta em seu livro *Sociedade do Cansaço: a positividade do hoje contrapondo com a negatividade do ontem*. Para Han (2015, p. 23), “a positividade do poder é bem mais eficiente que a negatividade do dever”. Percebe-se que a escola vem realizando estes movimentos de forma mais intensiva nas últimas décadas, vinculando com o interesse e promovendo, assim, um ideário de escola como um olhar para o futuro, para as próximas gerações a partir de um léxico empresarial de desempenho e produção.

A escola tornou-se, a partir dessas práticas discursivas, um espaço que tem tentado competir com outros buscando vender-se como um local também de prazer e para atender as demandas individuais de cada um. E não trago este ponto aqui para dizer que prazer nada tem a ver com dever, ou para acabar com a ideia de prazer na escola. Porém, quero atentar para o deslocamento de um espaço que era de disciplinamento, instrução e formação para um espaço de prazer, interesse individual, produção e superaceleração.

O sujeito de desempenho está livre da instância externa de domínio que o obriga a trabalhar ou que poderia explorá-lo. É senhor e soberano de si mesmo. Assim, não está submetido a ninguém ou está submetido apenas a si mesmo. É nisso que ele se distingue do sujeito de obediência. A queda da instância dominadora não leva à liberdade. Ao contrário, faz com que liberdade e coação coincidam. (HAN, 2015, p. 29).

Assim, Han (2015) auxilia a compreender como o prazer pode ser facilmente confundido com o dever, por exemplo. Os discursos acerca do aprender com prazer ou do aprender com diversão enchem livros de autoajuda para educadores, estampam capas de revistas sobre educação e compõem a maior propaganda de escolas e de materiais didáticos. Entretanto, poderíamos perguntar: de que prazer se está falando? O quanto se tornou um dever e/ou obrigatoriedade tal prazer? O quanto esquecemos esta naturalização?

Outro exemplo, vinculado às provocações de Han (2015), é o da atenção. Até bem pouco tempo, ela estava relacionada ao cumprimento de uma regra em meio à sociedade e à própria escola, mas, hoje, na maior parte das instituições, está vinculada com uma escolha, dentre tantas opções. Isso porque “a sociedade de desempenho vai se desvinculando cada vez mais da negatividade. Justamente a desregulamentação crescente vai abolindo-a. O *poder* ilimitado é o verbo modal positivo da sociedade de desempenho” (HAN, 2015, p. 25). Sob o discurso de que todos são livres para escolher, pode-se perguntar que tipo de relação de poder é essa que se exerce. Pode-se questionar a função da escola e da infância nestes sintomas contemporâneos em que nos tornamos reféns de nós mesmos, da mesmidade; “não há uma

ruptura em relação à produtividade deste sujeito, mas sim uma continuidade” (HAN, 2015, p. 26).

Procuro, agora, pensar como todo este percurso histórico traz subsídios para compreender a formação e a produção das crianças em seus tempos e atravessadas por tais discursos de desempenho. Retomo o poema (GALEANO, 2017) com o qual este capítulo inicia, pois creio que ele fornece muita potência para pensar a criança, nos tempos de hoje, a partir dos contextos mencionados. No poema, então, há a descrição de uma cena, cuja criança é o centro das atenções do que está acontecendo. Os adultos tentam fazê-la cumprir com aquilo que é desejo deles, mas, em contrapartida, a criança cria, a partir da linguagem, outras possibilidades. Não reage com força ou birra, mas cria. A criança do poema mostra sua potência, contrariando o discurso romântico da criança pura, inocente e dócil, brincando com a linguagem. Ela contraria o discurso daquilo que o adulto¹⁴ espera dela: obediência, que naturalmente ela não lhe responda, que ela ache a história linda, que se encante e, num piscar de olhos, *sem pensar*, coma a comida que os adultos querem que ela coma. Porém, não é isso que acontece. E, quando isso que não acontece, acontece não em poemas, mas em escolas, em casas, e em outros espaços onde as crianças vivem, têm-se o direcionamento de pensar coisas como “as crianças estão diferentes”, ou que “as crianças não são mais as crianças”, ou “elas não têm mais infância”, ou ainda “o que será que está havendo com as crianças?”. As reações adultas são como se algo de uma força maior tivesse tomado o corpo ‘dócil’ e ‘comportado’ das crianças, fazendo-as fazer algo que não fosse partir delas mesmas. Dornelles (2001) ajuda a pensar sobre essas crianças, considerando-as um ser potente, de ideias, de pensamentos, um ser humano que, por um tempo, tem um tamanho menor, mas que não pode ser considerado *menor* por isso.

Assim, a criança que se espera que coma a comida é a criança cujo discurso detém-me agora a pensar um pouco sobre. Uma criança pautada numa idealização de inocência, que é pura, frágil, naturalmente raciocinante, espontânea, curiosa, que vive feliz, imaginada em atos e pensamentos por um adulto e que, ainda, não faz birra, ou não pode fazer¹⁵. Uma criança, que, como tantas outras cuja imagem, atualmente, é vendida como de príncipe e princesa. Imagem de crianças criativas, inovadoras, empresárias de si, de crianças que já devem se preparar para a iniciação científica, ou até mesmo para a programação de softwares, pois

¹⁴ Reitero que não compreendo o adulto como fonte do mal ou como contrário da criança, mas justamente como a referência desses recém-chegados no mundo.

¹⁵ Entendo a birra como uma linguagem das crianças que ainda não construíram sua capacidade de fala e argumentação. Como um mecanismo de dizer ‘não’ ao adulto.

inclusive escolas de programação para crianças já existem¹⁶, ofertando essa ideia de preenchimento do seu tempo no turno contrário ao da escola. Isso é o útil do mercado e a aceleração atravessando as crianças no presente. Por isso, talvez estejamos vivendo outras infâncias que não mais a disciplinar. Julgo importante exemplificar, através de uma citação, um dizer que o site de uma escola de programação traz em sua página inicial:

O aprendizado de programação permite o desenvolvimento de uma série de competências essenciais no mundo contemporâneo, formando pessoas mais preparadas para os desafios da era digital. Aliando inovação ao conceito global STEM – Ciências (Science), Tecnologia (Technology), Engenharia (Engineering) e Matemática (Math) –, a escola desenvolve em seus alunos as habilidades do século 21.

Mais adiante, no capítulo que tem como base o interesse, tratarei especificamente sobre as competências mencionadas na citação, mas julguei importante atentar para mais essas práticas discursivas contemporâneas que tomam as crianças como promessa de futuro a partir da lógica empresarial e da educação como desenvolvimento de habilidades e competências. Um discurso que sanciona que o tempo das crianças precisa ser preenchido com ‘aprendizagens’ para que elas se desenvolvam, para que desenvolvam certas habilidades. Mais um discurso, entre tantos, que intenciona ensiná-las para que se tornem algo o quanto antes. Afinal, ainda são pequenas, ainda não *são*, segundo este discurso. Serão algo quando crescerem. Por isso, quando falo em pensamento, não é sobre a listagem de conteúdos da escola disciplinar que se trata, mas também não se trata das habilidades e competências da escola contemporânea. É de um espaço e de um tempo que não dizem do isso ou daquilo, mas que apostam na criação. E, para criar, são precisos elementos, matéria de vida, acontecimento, repertório cultural.

Por conta de todo o exposto, fiz questão de marcar a impossibilidade de falar em criança no geral, porque temos crianças. Crianças atravessadas por diferentes discursos de infância. A seguir, trato dos espaços nos quais os interesses infantis se encontram concentrados: as escolas de Educação Infantil e sua historicidade.

2.1.3 Educação Infantil

Partindo da conversa sobre crianças e sobre o processo de controle dos corpos infantis, é que adentro a Educação Infantil, especificamente trazendo a campo a discussão que também

¹⁶ Informações extraídas do site de uma escola de programação, cujo nome foi preservado, situada na cidade de Porto Alegre/RS.

será, posteriormente, objeto de análise desta pesquisa. Além de procurar como as instituições de Educação Infantil foram sendo construídas no Brasil, procurei brechas, uma vez que não pude deixar de trazer meu pensamento brincante, infante, ora destoando um pouco, ora também procurando rupturas, para essa discussão. Retorno, aqui, ao conceito de escola que é operado pelas próprias crianças e apresentado no livro *Estátua de nuvens: dicionário de palavras pesquisadas por infância* de Bedin da Costa, Vieira Bandeira e Mesquita Corrêa (2017), o qual é formado por falas de professores, pesquisadores e crianças, coletivamente.

ESCOLA: 1. Existe para a gente arrumar emprego, estudar, para aprender, fazer amizades, brincar, ser feliz. Para ser alguém na vida. Bebezinho não pode ir à escola. Minha mãe foi para a escola quando eu já era grande; (Coletivo Litorâneo, p. 84). 2. [...] Tem que ter comportamento na escola, senão a *profe* fica braba e bota a gente sentada. Quando a gente se comporta mal, morde ou dá-lhe pau a gente fica sentada. [...] As crianças vão para a escola para não incomodar os pais, lá a gente aprende coisas legais até quando sai da escola a dá a volta na quadra. Os pais também ensinam coisas, e dá-lhe pau se a gente não se comporta. (BEDIN DA COSTA, *et al*, 2017, p. 84).

Atualmente existem algumas legislações que regem as práticas da Educação Infantil, as quais, ao longo dos tempos, foram bastante modificadas. Muitos incisos foram retirados, outros foram modificados e outros ainda, acrescentados. Porém, para a LDB/96, a Educação Infantil faz parte da Educação Básica, e, desde 2016, segundo a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que altera a LDB/96, ela é obrigatória a todas as crianças que completarem 4 anos de idade até 31 de março do ano corrente. Aliás, é nesse documento que a Educação Infantil aparece pela primeira vez como etapa da educação e direito da criança no Brasil. Na segunda sessão do capítulo II da LDB/96, encontra-se a definição da Educação Infantil:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade [Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013]. (BRASIL, 1996, s/p).

Segundo o mesmo documento, mas no Art. 30, “A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).” (BRASIL, 1996, s/p). Algo interessante aqui chama a atenção, pois a creche era a nomenclatura utilizada para os estabelecimentos que ‘cuidavam das crianças’, herança essa advinda da área da saúde. Muito se discutiu, inclusive em forma de projeto de Lei (PL 7974/10), sobre o termo creche adotar um sentido de cuidado, não vinculado à instituição escola (tal projeto ainda está em tramitação). Apesar disso, hoje, segundo a Câmara de

Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB, 2005), a nomenclatura para a Educação Básica adota a seguinte organização: Educação Infantil até cinco anos (sendo creche até três anos, pré-escola de quatro e cinco anos); Ensino Fundamental até 14 anos (Anos Iniciais de 6 a 10 anos, Anos Finais de 11 a 14 anos); Ensino Médio de 14 a 18 anos.

A partir dos subsídios atuais e com o objetivo de pensar sobre e com a escola de Educação Infantil que se tem hoje, ou seja, com aquilo que se opera, recorrendo à fala das crianças e, mais uma vez, ao passado, busquei artifícios que, historicamente, em termos de educação, ajudam a olhar para o campo da escola de Educação Infantil no presente. Essa etapa da educação, no Brasil, apesar de ter um percurso marcado por muita desigualdade e por muitos retrocessos, como pode ser observado no quadro que se encontra a seguir, também vem conquistando um espaço de direitos e reconhecimento. Logo, antes mesmo de tratar das primeiras escolas ou creches, cabe ressaltar que

Uma das instituições brasileiras mais duradouras de atendimento à infância, que teve seu início antes da criação das creches, foi a roda dos expostos ou roda dos excluídos. Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade. Por mais de um século a roda de expostos foi a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil. (PASCHOALI; MACHADO, 2009, p. 82).

É importante destacar que este tipo de atendimento, na época, também assegurava que muitas crianças não fossem abandonadas em qualquer lugar. Aquelas que não gozavam dos poucos cuidados dispensados a elas por suas famílias, viviam e cresciam quase que como numa relação animalesca, nas ruas. Portanto, a Roda dos Expostos foi uma das primeiras tentativas de ‘cuidado’ para com as crianças. Por um tempo este instrumento deu conta de cuidar e amparar estas crianças. Entretanto, no decorrer do texto de Paschoali e Machado (2009), fica claro que, após o término da Roda dos Expostos, a indústria fez uso de seus interesses e os vinculou à situação de abandono, vendo nas crianças uma bela oportunidade de aliar a mão de obra delas ao baixo custo.

Segundo publicação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), destacada por Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 7), a Educação Infantil é reconhecida como “direito de toda criança desde o nascimento, em instituições próprias”. Bem como sobre suas atribuições, direitos e deveres, tais autoras reiteram que,

Em síntese, a opção brasileira sobre a educação infantil é considerá-la direito da criança a partir do nascimento, atribuída como dever do Estado, ofertada

pelos sistemas de ensino, em regime de colaboração, sendo os estabelecimentos de educação infantil da competência dos municípios. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 17).

Entretanto, apesar de os direitos se encontrarem assegurados no documento da UNESCO, bem como os deveres de cada sistema estarem também ali estabelecidos, outras questões como acesso, cuidado, proteção e garantia de Educação Infantil para todas as crianças também são citadas em outros documentos. Porém, a realidade que cerca a sociedade brasileira mostra-se um pouco distinta desse sentido primeiro, dado pela legislação. Acontece que a base destes aspectos talvez esteja um pouco tramada nas questões histórico-sociais.

O início do atendimento das crianças de 0 a 6 anos no Brasil remonta ao século XIX e sua inspiração está localizada bem longe daqui: nos países da Europa Ocidental. O primeiro período desta história é caracterizado pela importação dos modelos europeus de atenção à criança: as creches (ou com outros nomes), predominantemente para os filhos de mulheres que exerciam trabalho extradomiciliar (mães trabalhadoras), para crianças desamparadas, órfãs ou abandonadas, e os jardins de infância, predominantemente para crianças das classes abastadas. As creches tinham um caráter assistencial; os jardins de infância, educacional. Inicialmente, a ida para a escola para as crianças “pequenas” tem seu início junto com a necessidade de cuidar dos filhos, cujas mães, começaram a ser inseridas no mercado de trabalho. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 17).

É possível afirmar que a ideia de uma escola de Educação Infantil nasce, no Brasil, alicerçada na diferenciação das classes sociais. Enquanto o cuidado básico era destinado às crianças pobres e filhas da mão de obra fabril, a educação e a escolarização estavam destinadas às crianças das classes sociais mais favorecidas e sendo vistas como uma preparação para o que hoje chamamos de Ensino Fundamental.

A partir da segunda metade do século XIX, o quadro das instituições destinadas à primeira infância era formado basicamente da creche e do jardim de infância ao lado de outras modalidades educacionais, que foram absorvidas como modelos em diferentes países. No Brasil, por exemplo, a creche foi criada exclusivamente com caráter assistencialista, o que diferenciou essa instituição das demais criadas nos países europeus e norte-americanos, que tinham nos seus objetivos o caráter pedagógico. (PASCHOALI; MACHADO, 2009, p. 81).

Para esta dissertação, foram encontradas duas visões sobre tal aspecto. Aquela que é defendida por autores como Paschoali e Machado (2009), é que a Educação Infantil não pode ser denominada totalmente como de caráter assistencialista, apesar de os autores concordarem com a ideia do assistencialismo para a creche. A outra visão, defendida por Nunes, Corsino e Didonet (2011), é a de que sempre existiu a diferenciação do tipo de atendimento às crianças e que, apesar de os jardins de infância serem importados, o começo da Educação Infantil no

Brasil é sim marcado pelo assistencialismo. Cabe, aqui, reiterar algo que requer atenção: por mais que os jardins de infância tenham iniciado sua trajetória como instituições pedagógicas, desde seu início, eles atendiam uma parte extremamente pequena da população, portanto, apenas essa parte gozava deste ‘pedagógico’. As creches certamente não davam conta de atender todas as crianças que precisavam de seu auxílio, uma vez que a população carente economicamente é, e sempre foi, maioria na história do nosso país. Ou seja, o espaço e a garantia de uma educação ‘privilegiada’ têm seu marco nesse aspecto também, era para poucos.

Se as condições econômicas eram fatores que influíam fortemente no tipo de instituição em que as crianças eram atendidas, os objetivos e as atividades também eram determinantes das características desses estabelecimentos. Assim, as creches geralmente visavam o cuidado físico, saúde, alimentação, formação de hábitos de higiene, comportamentos sociais. Incluía, por vezes, orientações à família sobre cuidados sanitários, higiênicos pessoais e ambientais, orientações sobre amamentação e desmame, preparação de alimentos e relacionamento afetivo. O jardim de infância, de inspiração froebeliana, tinha outro olhar para a criança: seu desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo, por meio das atividades lúdicas, do movimento e da autoexpressão. (NUNES; CORCINO; DIDONET, 2011, p. 18).

Em outras palavras: o cuidar e o ensinar ‘bons modos’ eram reservados para os filhos e filhas da classe trabalhadora, como um modo de governo da infância empobrecida. Por outro lado, preparar para a escolarização, para o Ensino Fundamental, ensinar um ofício futuro, era para as crianças que tinham uma posição diferenciada na sociedade. Afinal, era preciso dar continuidade à fomentação da mão de obra fabril, uma vez que as pessoas iam envelhecendo, morrendo, e ‘algumas crianças’, ao crescerem, precisavam ocupar tais postos, assim como também era preciso ensinar as ‘outras’ crianças, filhas e filhos dos donos das fábricas e demais setores, a permanecer com seus cargos dentro das famílias e da sociedade.

Corroborando com isso, Fochi (*et al*, 2013, p. 24) traça o percurso que essa etapa da educação foi tendo ao longo dos tempos e, ao narrar sobre como as escolas começaram a receber as crianças, o autor reitera que “[...] o que prevalecia, como forma de atendimento, era o cuidado materno”. Ou seja, por muito tempo as crianças estavam sob os cuidados das mães, inclusive por isso a denominação *maternal*, enquanto instituição, “indica que a guarda e a educação maternal serão desenvolvidas fora da família” (FOCHI, *et al*, 2013, p. 24). Desta mesma maneira, as creches inicialmente faziam parte do campo das ações da saúde e/ou da assistência social, como mencionado anteriormente.

A fim de buscar mais dados que subsidiassem aquilo que os materiais apresentam e discutem a respeito da história da Educação Infantil no Brasil, montei um quadro que foi

especificamente baseado em duas publicações sobre a história da Educação Infantil. A primeira é *Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da Educação Básica*, obra organizada pelas autoras Maria Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino e Vital Didonet em 2011. Este material é fruto de uma parceria entre a UNESCO no Brasil, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC/SEB) e a Fundação Orsa. E a segunda é *A emergência das Instituições de Educação Infantil*, de Rodrigo Saballa de Carvalho (2006). Agrupei datas que julguei de grande importância para essa pesquisa, a partir destes dois materiais, pois eles retratam como a Educação Infantil, enquanto campo da educação, nasceu e se constituiu, assim como vem se constituindo até hoje, atravessada por inúmeros discursos de outras áreas e permeada por interesses sociais, políticos e econômicos.

Quadro 1 - Marcos históricos importantes da Educação Infantil no Brasil

Marco	Ano	Ideias centrais
Roda dos Expostos	1498 Portugal 1825 Brasil	Sempre esteve ligada às instituições de caridade, nela eram deixadas crianças cujos pais, por alguma razão, não as podiam criar. As rodas eram formadas por uma caixa dupla de formato cilíndrico, adaptadas aos muros das instituições. Tinham a janela aberta para o lado externo e havia um espaço dentro da caixa que recebia a criança após rodar o cilindro para o interior dos muros. Dessa forma, a criança desaparecia aos olhos externos. Foram extintas no Brasil em 1961.
Primeiros jardins de infância: no Rio de Janeiro e em São Paulo.	1875 1894 1909	Primeiras iniciativas educacionais para a primeira infância. Na época, também foi criado um curso de formação para professoras de jardim de infância em São Paulo.
Reforma Leôncio de Carvalho	1879	Essa reforma estabeleceu o ensino primário obrigatório em todos os distritos do Império e determinou que, em todos houvesse um jardim de infância, com a função de cuidar da formação da criança antes dos seus sete anos. Obs.: segundo as autoras, a determinação não passou de letra morta (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).
Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil.	1880	Este Instituto exerceu grande influência nas concepções sobre criança e sociedade, na responsabilidade pública em relação à saúde, à integração social

		e ao desenvolvimento. Todavia, estava centrado na concepção médico-social e higienista, para as crianças pobres, e vislumbrava comprometer a classe média e a alta com a causa.
Fundação do Departamento da Criança no Brasil	1919	A fundação foi construída pelo mesmo criador do Instituto de Proteção e Assistência à Infância e tinha como objetivo realizar e divulgar estudos sobre a situação da criança no Brasil, realizar congressos, velar pela aplicação das leis de amparo à criança e fomentar iniciativas que levassem ao desenvolvimento infantil.
I Congresso de Proteção à Infância	1922	Alertou para a necessidade de ultrapassar a fase de confiar o trabalho da atenção às crianças às instituições privadas de caridade; recomendou a aprovação de leis específicas relativas aos direitos das crianças, assim como leis determinantes dos exames pré-nupciais. Houve sessões sobre sociologia, assistência, pedagogia, medicina infantil, higiene e legislação. Os participantes sugeriram a regulamentação dos institutos de assistência à infância, a abolição das Rodas dos Expostos e o estabelecimento, nos locais de trabalho, de espaços reservados para que as mães, sem prejuízo do salário, pudessem amamentar os filhos (sugestão transformada em lei, na Consolidação das Leis do Trabalho, em 1943).
Congresso Nacional de Proteção à Infância	1933	Realizado no Rio de Janeiro, Anísio Teixeira chamou a atenção para a necessidade de transcender a visão restrita da criança pré-escolar ao seu aspecto físico e de saúde, uma vez que o desenvolvimento implica a formação de habilidades mentais e a socialização, funções atribuídas à educação, isso impulsionado pelas perspectivas do Movimento da Escola Nova.
Departamento Nacional da Criança (DNCr)	1940	O governo federal criou o DNCr, no âmbito do então Ministério da Educação e Saúde Pública, com a finalidade de coordenar as atividades relacionadas à

		maternidade, à infância e à adolescência, em parte coincidente com a função do Departamento da Criança, de Moncorvo Filho, que funcionou até 1938.
Serviço de Assistência a Menores	1941	No âmbito do Ministério da Justiça, tinha como público-alvo crianças e adolescentes de até 18 anos abandonados e delinquentes.
Decreto-Lei nº 5.452/43	1943	A creche, assim, inseriu-se formalmente no âmbito das leis trabalhistas, ligada às condições do trabalho da mulher-mãe e restrita ao período da amamentação. Obs.: aqui está explícito o direito das mães trabalharem e não o de as crianças terem acesso à educação.
Ministério Extraordinário da Segurança Pública (MESP)	1952	Ainda sob o Mesp, o Departamento Nacional da Criança publicou um livreto solicitando que as creches tivessem materiais apropriados para a educação das crianças pequenas.
Departamento Nacional da Criança inserido no Ministério da Educação e Cultura (MEC)	1953	A saúde passou a ser competência de um ministério específico, separando-se da educação. Em 1970, foi transformado em Coordenação de Proteção Materno-Infantil e hoje suas atribuições estão situadas na Coordenação de Saúde Mental.
Comitê Nacional Brasileiro da Organização Mundial para a Educação Pré-escolar (OMEPE)	1953	Foi criado visando ser uma instituição pioneira na difusão da necessidade e da importância da educação pré-escolar no país e da urgência na tomada de decisão política pela criança. Teve origem no Rio de Janeiro, mas logo foram sendo criadas associações estaduais, disseminando as ideias dessa educação inicial em debates, cursos, seminários e congressos.
Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM)	1964	Situada no Ministério da Previdência e Assistência Social, substituiu o Serviço de Assistência aos menores. Entre suas funções, estava a de “formular e implantar a política de bem-estar do menor”. A Funabem e as antigas Febens (atualmente denominadas de Fundação CASA) mantinham estabelecimentos próprios, mas também firmavam convênios com entidades assistenciais, inclusive para atendimento de crianças entre

		0 e 6 anos de idade. Em várias dessas instituições, ressaltava-se o aspecto policial-corretivo e elas funcionavam quase como prisões, com baixo índice de reeducação.
MESP	1967	Foi lançado o Plano de Assistência ao Pré-Escolar, para crianças de até dois anos, incluindo a criação de escolas maternas e jardins de infância como instituições auxiliares da família na educação de seus filhos pequenos. Neste ano, o DNCr já estava situado no Ministério da Saúde.
I Encontro Interamericano de Proteção ao Pré-escolar, no Rio de Janeiro	1968	Numa promoção que envolveu o DNCr, a OMEP, a Legião Brasileira de Assistência (LBA), a Funabem, a Secretaria de Educação e o UNICEF, este encontro preconizou: a necessidade da perspectiva interdisciplinar para atendimento adequado à criança; a ajuda das mães nos serviços psicopedagógicos da pré-escola; a relação do estado nutricional e da saúde infantil com o desenvolvimento global da criança; a necessidade de educadores em qualquer serviço à criança pré-escolar; a necessidade de confluir e articular os estudos da psicologia, da pediatria, da linguística e da sociologia, para formar a visão mais completa e adequada da criança pequena; e, finalmente, a exigência de que o Ministério da Educação criasse um departamento para cuidar da educação pré-escolar.
Ministério do Trabalho	1969	O Departamento de Segurança e Higiene do Trabalho passou a ser o órgão responsável pelas normas de instalação de creches em locais de trabalho ou criadas por meio de convênios. Foi também responsável pela fiscalização destes estabelecimentos. Portanto, viu-se mais o Ministério do Trabalho exercendo um papel na atenção integral à criança. Obs.: na atualidade, tivemos a extinção deste Ministério pelo novo Presidente que assumiu em 2019.
		Mulheres trabalhadoras de grandes

<p>Movimento de Luta por Creche</p>	<p>1970</p>	<p>centros urbanos organizaram-se em torno da necessidade de colocar seus filhos pequenos em creches, para que pudessem exercer o trabalho extradomiciliar. Surgiu assim o Movimento de Luta por Creche. Desde o início, as mulheres-mães queriam mais do que “um lugar para deixar os filhos” durante as horas de trabalho. Insistiam em atividades de cuidado e num programa educacional na creche. Tal movimento expandiu-se por todo o país e hoje representa uma força significativa na expressão das demandas sociais pela Educação Infantil.</p>
<p>Serviço de Educação Pré-escolar</p>	<p>1974</p>	<p>A entrada do Ministério da Educação na Educação Infantil deu-se apenas com a criação do Serviço de Educação Pré-escolar, na Secretaria de Ensino Fundamental, depois elevado para Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE) e, mais tarde, renomeada para Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI). Na nova organização administrativa do Ministério da Educação, a Coedi situa-se na Secretaria de Educação Básica.</p>
<p>Congresso OMEP</p>	<p>1980</p>	<p>A OMEP realizou um congresso em Brasília, com o tema <i>A Criança Precisa de Atenção</i>, cujo foco foi o atendimento integral e integrado do nascimento aos seis anos. Os Ministérios da Educação, da Saúde e da Assistência Social participaram das conferências e dos grupos de elaboração de propostas políticas.</p>
<p>Livro <i>Vamos fazer uma creche</i></p>	<p>1981</p>	<p>O Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), ao qual a LBA¹⁷ estava vinculada, editou um pequeno livro de orientação prática, o <i>Vamos fazer uma creche</i>, que explicitava as ações educacionais a serem desenvolvidas. As creches da Assistência Social passaram a ter,</p>

¹⁷ A LBA “ocupa um espaço significativo na trajetória histórica dos conceitos e cuidar e educar, porque, sendo um órgão da Assistência Social, implantou programas de creches, que incluíam o componente da educação pré-escolar” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 25).

		senão na prática efetiva, pelo menos na concepção e na orientação metodológica, a função de ‘guardiãs’ e a função de ‘pedagógicas’.
Programa Nacional de Educação Pré-escolar	1981	Aprovado pelo MEC, afirmou que, para a criança crescer e desenvolver-se harmonicamente, exige-se uma ação integrada dos setores educação, saúde, alimentação, assistência social, mas não se elimina a necessidade de conjugação de medidas de caráter econômico e social, visando o maior equilíbrio na distribuição de renda, a participação social e a autopromoção das famílias.
Comissão Nacional da Criança Constituinte	1986	Sua composição traduzia o propósito da articulação interinstitucional e intersetorial, não apenas da Educação com a Assistência e a Saúde, mas com os demais órgãos governamentais que tinham competências relativas à criança e com organizações da sociedade civil que representavam diferentes áreas de atuação social. A criação da Comissão foi constituída pelos representantes dos Ministérios da Educação, da Saúde, da Previdência e Assistência Social, da Cultura, do Trabalho, do Planejamento e das seguintes organizações sociais: Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), Organização Mundial para a Educação Pré-escolar/Brasil (OMEP), Pastoral da Criança e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Federação Nacional dos Jornalistas (Fenaj), Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) e Frente Nacional dos Direitos da Criança (FNDC). A coordenação foi atribuída ao coordenador da COEPRE, que representava o MEC na Comissão.
Constituição Federal	1988	Redefiniu os princípios da República e restabeleceu o Estado de Direito. Este novo quadro

		político inseriu a criança num contexto de cidadania e definiu novas relações entre ela e o Estado.
Estatuto da criança e do Adolescente Lei nº 8.069/90	1990	É o estatuto jurídico da criança cidadã. Ele consagra uma nova visão da criança e do adolescente na sociedade brasileira, afastando o olhar autoritário, paternalista, assistencialista e repressivo do Código de Menores e coloca, no lugar dele, o da criança cidadã, sujeito de direitos, em processo de desenvolvimento e formação. Adota a doutrina da proteção integral, em oposição ao princípio da situação irregular.
Extinção da LBA e criação do Programa Creche Manutenção	1995	Com a extinção da LBA, em 1995, suas atividades e convênios referentes às creches comunitárias (havia também algumas municipais) passam para a Secretaria de Assistência Social do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), sob o nome de Programa Creche Manutenção. O programa foi mantido até o final de 2008, com o número estável de 1,6 milhão de crianças. Já em 2007, sob a nova política de assistência social, o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) autorizou os municípios que transferiram a rede de Educação Infantil da Secretaria de Assistência Social para a de Educação a utilizar os recursos do Piso Básico de Transição (PBT) para atender, entre outros públicos, as crianças de 0 a 6 anos em ações socioeducativas de apoio à família. Com estes recursos, deveria ser priorizado o grupo de 0 a 3 anos integrante de família vulnerabilizada pela pobreza ou situação de risco pessoal e social.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/96	1996	A LDB define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e atribui a ela “como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996,

		s/p). A creche, portanto, tem o papel de iniciar essa educação integral, da mesma forma que a pré-escola tem a tarefa de continuá-la. Além disso, a LDB/96 determina que as creches sejam integradas aos respectivos sistemas de ensino, estabelecendo um prazo de três anos para efetivar essa passagem (BRASIL, 1996).
Sobre a formação das professoras da Educação Infantil (LDB)	1996	“Art. 62. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)”. (BRASIL, 1996, s/p).
Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	1998	Os Referenciais foram concebidos de maneira a “servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira” (BRASIL, 1998, p. 7). Obs.: este material é dividido em três publicações: Volume I <i>Introdução</i> ; Volume II <i>Formação Pessoal e Social</i> ; e Volume III <i>Conhecimento de Mundo</i> .
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Lei nº 10.172/01	2001	“[...] contemplando o trabalho nas creches para as crianças de 0 a 3 anos e nas chamadas pré-escolas ou centros e classes de Educação Infantil para as de 4 a 6 anos, além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, [as Diretrizes] estabelecerão paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação, com qualidade”. (BRASIL, 1998, p. 2).
Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica	2006	Criado pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, o FUNDEB estabelece um novo modelo de financiamento do ensino básico público, nas suas três etapas:

(FUNDEB)		infantil, fundamental e médio. Com o FUNDEB, todas as matrículas em estabelecimentos de Educação Infantil da rede municipal, inclusive as dos estabelecimentos privados sem fins lucrativos conveniadas com o poder público, recebem determinado valor aluno-ano, para sua manutenção. Obs.: o prazo para encerramento deste Fundo é 2020, por não fazer parte do texto da Constituição de 1988.
Programa Proinfância	2007	Criado, a partir do FUNDEB, para construção e equipamento de novos estabelecimentos para educação de crianças de 0 a 3 anos, que podem ser aplicados na expansão.
Transição do processo de gestão das creches para o MEC	2009	Conclusão do processo de transição da gestão da rede de creches do MDS para o Ministério da Educação, tendo sido criado, para isso, um Comitê Técnico Interministerial do MDS, do MEC e do Ministério do Planejamento, consolidando o entendimento de que a creche e a pré-escola não são serviços de assistência social.
Plano Nacional da Educação (PNE)	2011	O Plano determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional num prazo de 10 anos, ou seja, até 2024. Para a Educação Infantil foram feitos vários pactos como a construção de escolas de Educação Infantil (Proinfância) e formação integral continuada de professores. O PNE destina um capítulo para a Educação Infantil, estabelecendo diretrizes político-pedagógicas comuns à creche e à pré-escola e metas comuns e específicas.
Obrigatoriedade de a criança ingressar aos 4 anos na Educação Básica	2013	A LDB/96 prevê o ingresso da criança aos 4 anos de idade na Educação Básica. Entretanto, as instituições tiveram até o ano de 2013, para se organizar em relação ao recebimento dessas crianças. A partir deste marco, então, o ingresso aos 4 anos passa a ser obrigatório.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2018	É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao

	<p>longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Este documento está presente nas DCNEIs/10 e tem como eixo seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los. A BNCC/18 se organiza por campos de experiência, os quais também foram determinados nas DCNEIs/10.</p>
--	--

Fonte: elaborado pela autora e baseado nas publicações de Nunes, Corsino e Didonet (2011), bem como de Carvalho (2006).

Pensando em termos organizacionais e a partir deste quadro, Nunes, Corsino e Didonet (2011) auxiliam a compreender resumidamente a abrangência deste percurso histórico da Educação Infantil brasileira, sustentando que

Podemos agrupar os principais eventos situados no caminho de construção dos conceitos de complementaridade do educar e cuidar e da integralidade do desenvolvimento infantil e do direito à educação infantil em três etapas históricas: • do começo das iniciativas de atendimento à criança até a redemocratização do país (1875-1985); • período da Assembleia Nacional Constituinte, promulgação da Constituição Federal e elaboração das leis que a regulamentam na área dos direitos da criança (1986-1996); • formulação de diretrizes, políticas, planos e programas que objetivam a realização dos direitos da criança (1996 até os dias atuais). (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 16).

Dessa forma, segundo as autoras¹⁸, é possível sintetizar o Quadro 1 em três partes. O primeiro período caracteriza-se pela diversidade de iniciativas em diferentes setores do país, com tentativas de atendimento da criança. Já o segundo, caracteriza-se pela intensa e diversa participação social na construção do arcabouço jurídico que acolhe a criança como cidadã e a reconhece como sujeito de direitos. E, ainda, tem-se o terceiro período, o atual, em que o Estado focaliza a criança como sujeito de políticas públicas.

Trago também algumas ponderações que se fazem indispensáveis sobre os dados deste quadro: por trás da ideia de ‘salvar’ as crianças, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil também tinha interesses sociais e políticos em retirar as crianças das ruas, uma vez que elas viviam em condições sub-humanas, junto com animais e sendo alimentadas

¹⁸ Apresento, no Quadro 1, muitos dados e referências retirados da publicação já referenciada, pois se trata de material rigoroso, no qual se encontram dados bastante específicos sobre a historicidade da Educação Infantil Brasileira em termos educacionais, políticos e sociais.

por caridade. Nesse sentido, a falta de educação e ‘bons modos’ também gerava muitas brigas e até mortes, cenário esse que desagradava os empresários e donos dos estabelecimentos, cujos funcionários diariamente por ali passavam. Ou seja, percebe-se aqui a educação como dispositivo de segurança. Outro ponto do quadro a ser ressaltado é a criação da OMEP. Uma organização mundial que sobrevive até hoje e que consegue disseminar práticas de atenção, cuidado e educação para com as crianças desde seu nascimento. Por ser uma organização não governamental, a OMEP trabalha com professores voluntários que, apesar de todas as dificuldades encontradas, conseguem organizar seminários, fóruns e demais espaços de conversação, trocas de experiências e disseminação de conhecimento por vários países.

No entanto, olhando para tal cenário a partir do quadro, um exercício de pensamento torna-se possível e preciso a partir daquilo que proponho. Sustentada na ideia foucaultiana de desnaturalização das coisas do mundo, é preciso, se não analisar ao menos enxergar, que forças e poderes cercaram todas essas tentativas de instituição de políticas públicas, para trazer essa criança para a cena e para o mundo como cidadã. Talvez, mais do que pensar nas falhas e retrocessos como dispositivos de controle, é necessário pensar no dispositivo sutil e silencioso, que se encontra no discurso da salvação e da ingenuidade e que opera como verdade absoluta para o campo da Educação Infantil.

Há que se levar em consideração, também, algo que talvez devesse estar no começo deste texto, mas que, após a constituição do todo, julguei por bem trazê-lo neste momento: sobre o sentido literal que o termo ‘jardim da infância’, hoje substituído por escola de Educação Infantil, tem. O sentido deve ser literal, porque é o de um jardim – de preferência florido –, onde as crianças seriam as flores e as professoras as jardineiras. Por muito tempo, e talvez até hoje, discursos pautados na ideia de que as professoras ‘semeiam’ algo ou alguma coisa nas crianças e que estas, por sua vez e capacidade vinda do ‘além’, germinam isso se tornando conhecedoras de algo para tornarem-se melhores, predominaram no campo da Educação. Um exemplo prático são os desfiles das escolas no dia 7 de Setembro, em que as crianças, geralmente, vestem roupas coloridas e uma espécie de máscara de flor.

[...] vale ressaltar que o primeiro Jardim de Infância, criado em meados de 1840 em Blankenburgo por Fröebel, tinha uma preocupação não só de educar e cuidar das crianças, mas de transformar a estrutura familiar de modo que as famílias pudessem cuidar melhor de seus filhos. Os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a que a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternais. (KUHLMANN, 2001, p. 26).

É importante considerar que Fröebel¹⁹ constituiu algo relevante para sua época, por mais distâncias que se possa enxergar entre seu discurso romantizado sobre as crianças e os discursos de hoje. “Fröebel tem um lugar de destaque na Pedagogia por uma filosofia educacional que representa o ápice do pensamento romântico” (CAMBI, 1999 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al*, 2007, p. 37). Sabe-se, portanto, que o jardim da infância era um dos poucos, se não o único, espaços onde a criança encontraria o mínimo de cuidado e proteção fora da família.

A partir disso, quero trazer ainda um pouco do cenário atual das escolas de Educação Infantil no Brasil. No âmbito geral, pode-se afirmar que essas escolas, tanto públicas, quanto privadas, atendem crianças de 3 meses a 6 anos, sendo obrigatória a ida para a escola, para todas as crianças, a partir dos 4 anos. Como se pode verificar no Quadro 1, o trabalho docente com as crianças dessa etapa é realizado, na sua maioria²⁰, por mulheres cuja formação mínima exigida é o Magistério, ou seja, o curso profissionalizante Normal em Nível Médio.

Olhando para a LDB/96, a partir dos dados apontados no Quadro 1, percebe-se que a formação em nível de Graduação específica para a área é recomendada por essa Lei. Entretanto, alguns pareceres foram aprovados, após 1996, relatando que a formação em nível Médio, ou seja, o Magistério seria temporariamente aceita. Com o PNE/14, a formação específica dos professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi colocada como uma meta, a de número 15:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, s/p).

O PNE/14 ainda aponta que

Dos 2,2 milhões de docentes que atuam na Educação Básica do país, aproximadamente 24% não possuem formação de nível superior (Censo Escolar de 2015). Após 2006, prazo dado às redes públicas e privadas para cumprir a obrigatoriedade do diploma de nível superior para os docentes (LDB/1996), somente

¹⁹ “A pedagogia da infância de Fröebel, coerente com sua filosofia, pressupõe a criança como ser criativo e propõe a educação pela autoatividade e pelo jogo [...]. Ao inserir suas ideias em uma instituição, criou o Jardim da Infância (Kindergarten).” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, *et al*, 2007, p. 37).

²⁰ Segundo o INEP (2018, s/p), as mulheres são 97% da força de trabalho na Educação Infantil e 81,5% no Magistério da Educação Básica, mas apenas 45,6% no Ensino Superior do Brasil.

os já formados puderam participar de concursos, mas os indicadores só refletem o fato a partir de 2010. (BRASIL, 2014, s/p).

Todavia, cabe ressaltar ainda que, a partir de 2006, alguns concursos públicos exigiram a formação específica no nível de Graduação, mas, após tal ano, muitas redes retomaram o aceite do Magistério. Dessa forma, a rede privada ficou à mercê de suas próprias escolhas: algumas, a partir dessa legislação, somente aceitam professores com Graduação específica, outras, no entanto, aceitam ainda o Magistério. E é sobre este ponto da formação dos profissionais que atuam com as crianças da Educação Infantil que gostaria de chamar a atenção neste momento. Segundo Nunes, Corsino e Didonet (2011), é a LDB/96 que marca a profissionalização da Educação Infantil e Séries Iniciais no Brasil²¹, ou seja, inicia-se então uma caminhada, pois anteriormente a isso, a formação não fazia parte da agenda da educação.

A formação exigida dos profissionais é de nível superior, em curso de licenciatura, em universidades e institutos superiores de educação. Resolução recente do Conselho Nacional de Educação (CNE) suprime a habilitação específica em educação infantil, bem como outras habilitações, no curso de pedagogia, ampliando o leque de atuação do licenciado. Mesmo assim, exige que o curso ofereça estudos e prática de ensino também em educação infantil, de sorte que o estudante seja formado para, entre outras atividades educacionais, “compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual e social”. É admitida, na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a formação mínima de magistério de nível médio, na modalidade normal (art. 62). Essa permissão só vale para as regiões onde não existem profissionais formados em nível superior. (BRASIL, 1996, p. 33).

Ou seja, os profissionais sem Graduação ainda podem trabalhar com crianças de 3 meses até 10 anos no Brasil. Entretanto, a formação mínima exigida para o trabalho com Ensino Médio, adolescentes, é a Graduação Plena na área. Bem como a formação mínima exigida para trabalhar com adultos em uma Universidade varia da Especialização ao Doutorado. Concluo, portanto, que, no Brasil, somente para com jovens e adultos é preciso ter formação adequada.

Voltando-me, novamente para a Educação Infantil enquanto etapa da Educação Básica, a partir de um primeiro olhar para os documentos, é um trabalho voltado para a ocupação de um tempo que deve ter um resultado específico, o aprender. Pouco existe a ideia de formação para além do conhecimento palpável, como uma lidação com as questões da

²¹ É necessário ressaltar que, atualmente, “o curso de Pedagogia é chamado de Pedagogia com Licenciatura Plena. E este é constituído pelo tripé: docência, gestão e pesquisa. Docência na Educação Infantil, Anos Iniciais, EJA e cursos técnicos na área da educação” (informação verbal de Rodrigo Saballa de Carvalho durante a Banca de Qualificação, 2018).

vida. O que se vê nas escolas, majoritariamente, é um trabalho cotidiano voltado para o interesse da criança a partir, muitas vezes, das datas comemorativas do país ou da religião da escola, nas redes privadas no último caso. Há um esvaziamento da formação para um entupimento das habilidades e competências. Não estou tentando dizer que a escola não serve para aprender, ou para gerar conhecimento, mas tento problematizar a naturalização deste olhar em desvalia do pensamento. Todavia, sobre este ponto que me é tão caro e cuja defesa torna-se bastante particular, irei tratar com mais especificidade no último capítulo desta escrita.

A ideia da escola de Educação Infantil, portanto, é a de um lugar que, independentemente de sua época, tempo e nomenclatura (creche, escola, jardim), independentemente também de seu caráter (público ou privado) carrega algo que se trata de um mesmo contexto: o da escola, o de ser escola. Escola, na minha interpretação, ainda tem a ver com muitos, com todos, com compartilhado, com comunitário, com a ideia de um lugar comum.

2.1.4 Infâncias e Infância

A infância é uma dimensão para além do humano, que nos remete ao outro inumano e nos leva para além de nós mesmos: como se cada vez que escrevemos tranquilamente sobre a infância, de alguma forma, esquecêssemos não apenas o que somos, mas também e, principalmente, o que nos faz ser o que somos. (KOHAN, 2010, p.126).

De um lugar comum que, para mim, parte a infância. Será ele comum? Mas talvez não seja lugar a palavra ideal para partir do comum, por não se tratar de uma etapa, como, por vezes, se tenta afirmar. Talvez a infância seja algo comum em sua própria existência e singularidade. Seria a infância uma partida? Um começo? Uma chegada? Ou aquilo que é mais antigo em nós? Seria possível tomá-la como uma condição da existência?

Com isso, reforço o pensamento sobre essa potência que é a infância. Kohan (2010) segue interrogando-se que se a infância não é uma etapa, quem pode vivê-la? Pergunto-me se todos, as crianças ou somente quando se é criança. Podemos todos viver a infância? Talvez vivê-la enquanto uma experiência? Luciano Bedin da Costa, em uma oficina desenvolvida em uma escola de São Leopoldo/RS (2017) com um grupo de professores, falou sobre tal ‘desconhecido’ que se nomeia infância, dizendo que “[...] todos podemos viver a infância, mas convenhamos: ser criança e viver a infância é muito mais fácil [*risos*]”. Corroborando com Bedin, Kohan (2010, p. 130) acrescenta que “o mundo infantil é não apenas infinitamente mais intenso e esplendoroso que o mundo adulto, mas também infinitamente

mais justo”. Eu acredito nisso. Entendo que as crianças tornam a infância mais fácil de viver, pois a deixam e se deixam, talvez, mais facilmente fruir, imaginar, experimentar. Fazem uso de seus pensamentos sem o julgamento já tão moralizante do adulto. Mesmo em situações mais difíceis de vida que possam existir para uma criança, até mesmo assim, há brechas para seu pensamento brincante. E é aqui que se encaixam os conceitos de infância e de infâncias para pensar sobre o contexto no qual esta pesquisa estará imersa e, diretamente, sobre como se pode, mesmo que em partículas, compreender que infância e que infâncias são essas que perpassam as escolas e que habitam as salas de aula da Educação Infantil no Brasil.

Uso dois modos para me referir ao conceito de infância: infância e infâncias, singular e plural. Faço isso, porque acredito que este trabalho abarcará ambos, mas que ambos não tratam do mesmo. Foi, e ainda me é, muito custoso escolher: infância ou infâncias? Com o tempo, ao me familiarizar com autores que operam com pensamentos diferentes e com o auxílio do meu Grupo Potência de Pesquisa, consigo vislumbrar a diferença conceitual, a qual descrevo aqui. É necessário adentrar um pouco mais cada um. Até porque irei, ora me referir a um, ora a outro, e, em outros momentos, farei uso dos dois.

Reitero ainda que, para pensar com e sobre essas infâncias e essa infância, busco respaldo nas teorizações foucaultianas²². “Pensar a infância, com e a partir de Foucault – ou seja, de um posicionamento dentro do pensamento da diferença –, é perceber ela engendrada no contexto social moderno” (RESENDE, 2015, p. 8). Portanto, tendo em vista a perspectiva da diferença, abordarei, na sequência, discursos sobre infâncias e aquilo com que opero, dentro deste conceito, neste trabalho, por fazer parte do que acredito.

Início, então, pelo conceito de infâncias, no plural. Este conceito é baseado, principalmente, na sociologia da infância, em autores como Sarmiento (1997), Dornelles (2005), Carvalho (2006), entre outros, que trabalham com infâncias, pois acreditam na sua pluralidade enquanto um tempo de vida. Dornelles (2017) “confessou”²³, certa vez, em uma aula, que o “s” na palavra infâncias demorou muito tempo para ser aceito, concebido, compreendido e utilizado por ela em seus escritos. Penso, assim, na complexidade de seu significado. Em sua pesquisa, *Infâncias que nos escapam*, Dornelles (2005, p. 71) afirma: “Acredito que ainda se vive sob o efeito da produção da infância moderna, contudo, não é

²² Cabe esclarecer, mais uma vez, que não me apoio em Foucault por ele ter qualquer relação de pesquisa com e sobre crianças e infâncias, porque o filósofo não pesquisou isso. Tão pouco este trabalho será embebido nesse autor. Faço um específico uso de suas teorias, pesquisas, pensamentos para com aquilo que se nomeia pensamento da diferença, procurando pegar, nesse aspecto, questões que auxiliem a pensar sobre e com as infâncias, bem como para toda a pesquisa.

²³ Utilizei a mesma palavra que a autora/professora proferiu ao participar, como convidada, de uma aula da disciplina *Infâncias e docências na contemporaneidade*, durante meu curso de Mestrado em Educação, no segundo semestre de 2017, na Universidade do Vale dos Sinos – Unisinos.

mais possível se tratar de uma só infância como a preconizada pela Modernidade. É preciso pelo menos que se leve em consideração que existem muitas outras infâncias”.

Sendo assim, as crianças vivem diferentes infâncias, são atravessadas por diferentes discursos de infância. Digo, por exemplo, que mesmo em situações precárias e de trabalho infantil, existe uma infância sendo vivida por crianças. Há a necessidade de ressaltar o que apontou Dornelles, que este “s” nem sempre esteve presente nas pesquisas de quem falou sobre este “tempo” vivido pelas crianças. Logo, apresento um pouco daquilo que perpassou os tempos e as crianças, e do que construiu o ideário de infâncias que se tem hoje.

Por muito tempo, teve-se como marco uma infância baseada na pureza e em um determinado modelo. E é preciso fazer uso deste marco para descrever um pouco da historicidade que permitirá pensar o presente. Era através dessa concepção, que circulava entre o conhecimento popular, que se entendia que as crianças precisavam ter uma determinada infância para, então, ter infância. Como se a infância fosse algo tão pré-estabelecido que pudesse ser tirado ou dado.

A infância, portanto, fala de algo muito particular ao mesmo tempo em que se faz no coletivo. Talvez, aqui, poder-se-ia pensar num oxímoro, mas não porque as infâncias se fazem dentro de um indivíduo pertencente a este mundo, situado em um contexto muito próprio, mas porque são parte inseparável de um coletivo. Se não for no coletivo, não existe, não tem sentido. Manoel de Barros (2006), com uma maestria que somente a seus escritos cabe, reflete com muita força essa ideia de relação com a infância. Ele faz pensar, através de suas palavras, o que é a infância e também naquilo que somos ou que éramos em relação à infância.

Eu tenho um ermo enorme dentro do olho. Por motivo do ermo, não fui um menino peralta. Agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem. Quando era criança eu deveria pular muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido igual a um filhote de gafanhoto. Cresci brincando no chão entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores. (BARROS, 2006, p. 187).

Os sentimentos em relação à infância se entrelaçam com as palavras e ressoam o desejo por algo nostálgico. Nas escolas brasileiras, o tipo de infância narrada como o desejo,

por Manoel (2006), muitas vezes é interpretado de outras formas e torna-se um tipo ideal de infância a ser seguido, como se as crianças que não brincassem na rua, por exemplo, em meio à vizinhança, não tivessem uma boa infância. Como se infância fosse de uma ordem classificatória para o bem ou para o mal, boa ou ruim, bem ou mal vivida.

A questão é que crianças são atravessadas por várias e diferentes infâncias. Dornelles (2005) nomeia algumas delas, instigando certa provocação: infância consumo, infância empresária de si, infância *Cyber*, infância ninja, infância modelo, e por aí adiante. Infâncias, da mesma forma que Matos (2009, p. 10), nomeadas como “a infância pecado, a infância estorvo, a infância mercado, a infância ideal, a infância consumo/*cyber*”.

Infância consumo seria aquela que está vinculada ao ter algo, aquela infância permeada pela propaganda, pela necessidade de ter, aquela infância que traduz uma ideia já construída do que ser através do que se adquire (DORNELLES, 2005). Ela é fortemente atravessada pelas inúmeras propagandas de brinquedos que passam nos canais de televisão de desenhos animados, entre um desenho/filme infantil e outro. “[...] as crianças pós-modernas são capturadas pelas regulações de poder. [...] Portanto, consumir, é também uma forma de poder, um modo ou um estilo de auto subjetivação ou de governo de si” (DORNELLES, 2005, p. 90). Já a infância *Cyber* é descrita por Dornelles²⁴ (2005, p. 78) como sendo “aquela infância afetada, daquelas novas tecnologias que vêm produzindo a infância tida como perigosa. [...] Vê-se na infância *Cyber* um perigo, talvez não por se ter produzido um saber suficiente para controlá-la ou porque não se consegue melhor governá-la”.

Ainda destaco a infância ninja, a fim de pensar o outro lado do que aqui discuto. A infância ninja é aquela cujo acesso às novas tecnologias não aconteceu ainda. Aquela que Dornelles prefere “[...] nominar como a infância das crianças-ninja, as de fora, as que circulam pelos ‘esgotos da urbanidade’” (2008, p. 81). Todavia, Matos (2009) nos lembra do quanto que todas essas infâncias ainda têm de traços da infância ideal, explicando que se trata de uma condição de possibilidade muito atrelada à produção a partir do pensamento rousseaiano, por exemplo, o qual traz a criança como pura e inocente. A autora reitera suas afirmativas acerca deste discurso de infância, explicando o “tanto que os livros didáticos e de literatura infantil trazem este perfil em suas histórias e imagem, até os dias atuais” (MATOS, 2009, p. 6).

Tencionando também os tipos de infância que esta pesquisa trouxe à tona e gostaria de destacar uma provocação feita pelo Professor Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho na Banca de

²⁴ É importante destacar que Dornelles apropria-se desses conceitos a partir daquilo que Narodowski (1999) nomeia como infância hiper-realizada e infância desrealizada.

Qualificação (2018) desta dissertação: “a infância cabe em tantas conceituações?”. Com este questionamento, acredito que aquilo que Agamben²⁵ se coloca a pensar, citado no início deste texto, conversa de maneira muito potente com a afirmação do Professor Saballa, pois talvez esta também seja mais uma tentativa de colocar as crianças em um determinado lugar, uma tentativa de encaixá-las. Ao fim, fazemos tão parte disso tudo que compõe o discurso sobre as crianças e as infâncias hoje, que fica difícil não pensar deste modo.

Bujes (2005) corrobora com o questionamento sobre o que se entende por crianças, hoje, e como elas vivem suas infâncias. Ela abre mão, em sua obra, de alguns questionamentos sobre a *penetrabilidade* deste *pensamento moderno* sobre as crianças e as infâncias, baseada nas teorias que, subsequentemente, vieram após os autores do Período Moderno, afirmando que

[...] a expressão de uma arquitetura discursiva, formulada, especialmente, em articulação com teorias que se esboçaram a partir do século XIX e que forneceram uma narrativa para nos fazer entender o fenômeno da infância e os processos associados à vida das crianças, uma narrativa que não apenas ajudou a constituir nossas compreensões sobre tudo isso, mas que ativamente constituiu a miríade de práticas – educacionais, psicológicas, higiênicas, morais, políticas, legais, de segurança [...] – voltadas para esse segmento educacional. (BUJES, 2005, p. 183).

Importa, nesta pesquisa, atentar para como tais discursos moldaram um ideário de infância, o qual muitos autores já conseguem utilizar para pensar de outras maneiras. Assim, traçar um caminho para pensar as infâncias e as crianças na Contemporaneidade, dentro de um espaço de escola de Educação Infantil, faz-se necessário para pensar de outros modos.

Fazer pesquisa nessa perspectiva significa desterritorializar, desfamiliarizar, levar ao estranhamento: significa perguntar pela produtividade de conceitos como autonomia, desenvolvimento, progresso, natureza infantil, teoria centrada na criança e tantos outros que marcam nossa compreensão moderna sobre a infância; significa também questionar as explicações causais para as transformações que se dão nas crianças ao longo deste período. Mas, sobretudo, significa entender os fenômenos humanos em sua indeterminação, em sua complexidade, em sua diversidade, em sua não-linearidade. (BUJES, 2005, p. 187).

Mas se os conceitos citados marcam um tempo – a Modernidade –, isso significa que nem sempre eles estiveram presentes neste campo, significa que eles foram inventados? E mais, podemos tomar a Modernidade como um modo de funcionamento que ainda marca

²⁵ “Devemos parar de fingir que sabemos o que é uma criança. A cultura, ou seja, a educação funda-se sobre essa ficção. Tudo o que sabemos da criança é que ela torna inútil tudo aquilo que acreditamos saber sobre o homem. Diante do seu sorriso, todo o saber é ridicularizado. Toda moral torna-se caduca. Todo o direito é anulado. Isso significa que, só quando deixarmos para trás o saber, o direito e a moral, poderemos começar a decifrar o enigma do rosto infantil.” (AGAMBEN, 2017, p. 15).

nossa existência atualmente? Talvez se possa pensar na invenção da infância já que, como afirma Nietzsche (2007, p. 36-37), “as verdades são ilusões das quais se esqueceu de que elas assim o são [...]”.

Pensar as infâncias, portanto, envolve retomar seu percurso e questionar: por que se tem hoje uma história tão recente desta ‘categoria social’? Por que ainda há tanta discrepância quando se pensa em infâncias? Por que determinadas crianças têm prioridade dentro dessa história e outras não? E por que algumas infâncias são mais vistas em detrimento de outras menos ‘enxergadas’ pela sociedade? É possível que se tenha uma relação com as infâncias para além dos discursos idealizadores e normalizadores? Como vivem as infâncias em escolas de Educação Infantil no Brasil? Como se dá o exercício do pensamento nas práticas cotidianas? Pergunto, aqui, não para obter respostas, mas para trazer potência para o meu pensar e o de outros.

A maioria das pesquisas sobre a ideia de infância utiliza Philippe Ariès (1981) como referência, uma vez que o autor realizou uma pesquisa sobre como o sentimento de infância passou a existir no período da Modernidade. Segundo ele, a ideia dessa etapa da vida das crianças não existia durante o Período Medieval, como visto anteriormente. Entretanto, salvaguardando as críticas à sua pesquisa e à sua teoria no presente, algo é muito importante de se destacar: Ariès (1981) atenta para a infância em um momento que não se tinha olhos para ela. A consequência disso é que a infância vem, desde então, sendo pesquisada, capturada, vigiada e controlada. “A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher” (LARROSA, 1998, p. 184). Sendo assim, a infância é um eterno objeto de análise segundo os critérios da nossa vontade de poder e da nossa vontade de verdade. Mas, com isso, Larrosa (1998) também interroga, perguntando onde estaria, então, a presença enigmática, inquieta e desconhecida da infância?

Aquino (2015) aponta a tentativa de compreender este ser ou este lugar da Infância:

Um dos autores mais reconhecidos no campo da sociologia da infância, o português Manuel Jacinto Sarmiento (DELGADO; MULLER, 2006), é categórico ao dimensionar as rupturas causadas pela segunda modernidade, segundo conceituação do sociólogo alemão Ulrich Beck, ao lugar social atribuído às crianças. Antes definida por sua negatividade constituinte – o que elas não são capazes ou são impedidas de fazer –, a infância estaria provando outro estatuto, a reboque dos efeitos negativos da globalização, das transformações institucionais da família e da escola, bem como da colonização operada pela mídia e pela indústria cultural. Adversário da tese advogada por Neil Postman (1999) sobre o desaparecimento da infância, o autor tem como hipótese que o que está em vias de desaparecer é a norma moderna da infância, em favor de um [...] entre-lugar da radicalidade de uma infância incontaminada e de uma adultez precocemente induzida. [...] A criança está

também no “entre-lugar” de uma condição geracional em transformação, combinando em cada momento concreto um passado e um futuro que se fundem, por vezes de forma caótica e através de impulsos contraditórios. (AQUINO, 2015, p. 19-20).

Em outras palavras, Aquino (2015) fala da ideia novidadeira da infância que, a partir de Sarmiento (1997), é construída pela própria infância e pelas crianças. Acredito que a ‘morte’ da infância moderna, assegurada por Postman (1999) como desaparecimento, já está mais do que datada. Há muito tempo as crianças falam e mostram outros sentidos de sua experiência. Entretanto, para muitos adultos, estes movimentos não são percebidos como tal, mas sim como certa anarquia. Todavia os resquícios da infância moderna são percebidos em muitos lugares, inclusive e muito fortemente na escola. Existe, ainda, neste espaço, uma vontade muito forte de produzir e de perceber nas crianças algo de angelical, meigo, dócil, sincronicamente com uma dificuldade extremamente potente de permanecer estanque a este olhar, de não enxergar e nem procurar brechas naquilo que as infâncias mostram e, por vezes, até gritam nas instituições escolares.

Logo, destaco a partir disso, que infâncias no plural fala de um lugar de múltiplas infâncias, de discursos de infância que atravessam as crianças, afirmando que a infância no singular seria uma impossibilidade histórica. Alguns autores, tais como Kohan (2016b), Larrosa (1998), López (2015), Bedin da Costa *et al* (2017) e Corazza (2002), a partir do pensamento da diferença, buscam operar com o conceito de infância no singular não defendendo a ideia de que há apenas uma infância a ser vivida, mas deslocando-a de uma questão cronológica para pensá-la como uma condição da existência. Um conceito de infância que afirma seu posicionamento sobre algo improvável, não medido, não contado. Um conceito que, enquanto experiência a infância pode vir a ser outro dentro do pensamento. Um tom brincante e infancializador do mundo²⁶. Uma possibilidade que faz pensar a infância como condição para o exercício do pensamento e como condição para uma existência mais atenta ao mundo e a si mesmo em escolas de Educação Infantil.

Pensar a infância como potência e como infantil, tem a ver com buscar dentro da escola, a partir desta pesquisa, meios pelos quais se possa viver um pensamento que potencialize a vida. Kohan (2004) também ajuda a compreender essa ideia de infância não como de uma ordem temporal, datada, mas como algo líquido, atemporal, não predestinado e nem pré-estabelecido. Por conseguinte, este conceito de infância, busca compreender o modo

²⁶ Utilizo o termo infancializar, baseada na ideia da infância do pensamento que será operada em seguida neste texto. Contudo, acredito que infancializar o mundo leva ao pensar, ao experimentar a vida de uma maneira brincante, leve, aberta ao instante, aberta ao mundo e ao outro. Diferentemente do conceito de infantilizar.

pelo qual as crianças e os adultos vivem a ideia de infância como “condição da experiência” (KOHAN, 2004, p. 3). Partindo disso e dos contextos em que atuo há mais de 10 anos, questiono-me juntamente com Kohan:

O que é a infância? A pergunta ressoa sem parar. Será que conseguimos levar a interrogação até onde ela consiga, de verdade, nos fazer interrogar? Será que nos perguntamos mesmo pela infância? Será que conseguimos interrogarmo-nos sobre nossa relação com a infância, sobre o que somos em relação à infância? Será que algo infantil nos atravessa com a pergunta? (KOHAN, 2004, p. 3).

Quando trato da infância, também aponto outro conceito trabalhado por Kohan (2004), o qual se interliga com o conceito da infância do pensamento e que mais adiante esmiuçarei neste texto. A infância tem essa relação com o novo, com o recém-chegado, com a novidade (KOHAN, 2004). Larrosa (1998, p. 187) afirma que, “[...] quando uma criança nasce, um outro aparece entre nós. E é um outro porque é sempre algo diferente da materialização, da satisfação, da necessidade, do cumprimento de um desejo [...]. Desse ponto de vista, uma criança é algo absolutamente novo”. Tal ideia de infância, então, dá à criança algo de misterioso, algo que faz parte somente da infância e que Kohan (2016a), no Seminário de *Filosofia e Infância*, questiona: “se a infância tem isso de ser do lugar do novo, por que as pessoas querem educar/formar a infância? Seria perder a intimidade, a estranheiridade, a insegurança [...]”. Isso provoca a pensar o quanto se tem hoje a necessidade de *enformar* a infância, *enquadrar*, regular, desfazendo o mistério do novo quando se colocam olhos e pensamentos de adultos moralizantes nessa experiência, desfazendo as multiplicidades; não entendendo, nem produzindo o adulto como a fonte de todo o mal, mas que, por estar neste e ser deste lugar *adultizado*, o olhar já se torna diferente.

A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que a sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder. (LARROSA, 1998, p. 232).

Não se trata de uma vontade de saber, poder ou presunção, por mais que nossa tentativa sempre seja essa, imersa no discurso romântico e moderno da infância, nos quais se exige o controle super vigiado das crianças. Talvez, em relação à infância, há que se deixá-la ser outro.

Há que se deixar a infância dizer sua própria língua, mostrar-se em sua face, com seu nome, sua impossibilidade de definição, de controle. As crianças são sem controle; escapolem, escorregam, dão a pensar, provocam... Trata-se de estar em relação com a infância, na infância, viver seus atravessamentos. Mais do que compreendida, a infância é para ser sentida, vivida, experienciada. (SAMPAIO; *et al*, 2018, p. 238).

Alicerçada neste modo de infância, trago agora um pouco da condição de experiência para a infância. Este conceito é também pensado e operado pelos autores mencionados - os quais fazem uso da infância para pensar a vida -, bem como pela filosofia com crianças, uma vez que este outro modo pelo qual se pode utilizar o pensamento, tem me auxiliado a andar por entre brechas. Por esse motivo, tento compor sobre o conceito de experiência, articulando com o de infância, a fim de pensar essa relação do que seria a experiência infantil citada por Sampaio (*et al*, 2018).

Larrosa (2018, p. 21) apresenta a ideia da “experiência entendida como uma relação com o mundo em que estamos imersos”, ou seja, a experiência por si só não tem sentido se não estiver interligada com o ato de estar no mundo estabelecendo relações com ele. Assim, a infância, como condição de experiência, permite que se façam movimentos de resistência e de pensamento, de sentir a partir do outro e do mundo uma forma de se relacionar diferente, em outras palavras, “a experiência como que compõe uma forma de vida” (LARROSA, 2018, p. 22). Por isso, pode-se pensar a importância de, na escola, se tomar como matéria de pensamento “a própria vida das crianças e não o currículo escolar” (LÓPEZ, 2008, p. 14). Isso faz pensar a importância do papel da escola e do professor no processo de formação.

Ainda acredito ser importante destacar outro ponto sobre a experiência: o de que ela “[...] é sempre fruto de um encontro com um outro signo alheio que desde sua exterioridade nos modifica, apaixonamos, nos faz padecer” (LÓPEZ, 2008, p. 55). Portanto, a experiência não é e nem pode ser dada, imposta, ela se constitui na ordem da provocação, uma vez que “as verdades abstratas não têm força, não comprometem ninguém; a verdade só é autêntica quando se apresenta envolvida num signo que vem a nosso encontro” (LÓPEZ, 2008, p. 55). Como provocar, assim, a infância a pensar em meio a uma condição infantil e por meio da experiência? Seria possível isso nas escolas de Educação Infantil? Que brechas na vida das crianças e com as crianças é possível pensar a partir deste conceito de pensamento vinculado à experiência?

Uma experiência não pode ser planejada, antecipada, calculada. Contudo, não é porque a experiência não pode ser dada, que ela não pode ser pensada, e isso envolveria todo o trabalho de criação do professor, e dos alunos, que irá provocar encontros com as crianças;

encontros entre pessoas, brincadeiras, imagens, palavras, sons, cores, texturas, etc. Menciono, a partir disso, alguns trabalhos que vêm sendo desenvolvidos em escolas públicas pelo país, podendo citar, por exemplo, o trabalho realizado em escolas públicas de Maceió²⁷, o qual busca uma ideia de alinhamento entre a infância e a errância (conceito nietzschiano a partir do livro *Assim falou Zaratustra*). O exemplo aponta para um equilíbrio entre essas duas afirmações sobre experiência: “é claro que a vivência como experiência não diz respeito a qualquer vivência, ou qualquer forma de vida, bem como nenhuma vivência pode ser uma repetição da vivência do outro, pois cada uma é singular” (SILVA, 2018, p. 44). Assim, cabe à escola fazer com que essa vivência desacomode e fazer com que gere força de pensamento, mas também cabe a ela respeitar a singularidade da experiência vivida. Desse modo, infância como condição de existência estaria vinculada ao conceito de infância do pensamento, ao conceito de experiência e à constituição de outros modos de vida. Como pensar isso na escola? E como pensar a experiência, o pensamento e a infância em tempos de interesse, ou melhor, em tempos em que o interesse se constituiu como um forte discurso de verdade?

Continuando com a discussão e fazendo uso do contexto das infâncias e infância, os quais ‘desmontei’ neste texto que agora encerro, passo, agora, a descrever um pouco sobre outro ponto de culminância desta dissertação: o interesse infantil.

²⁷ Esse exemplo é relatado pela Doutora em Educação e pesquisadora do NEFI-UERJ, Carla Silva, em sua tese intitulada: *Outra canção para dançar: uma filosofia com crianças (espírito livre) que vem anunciar outro ritmo à dança do educativo no município de Maceió/AL* (2018).

3 DISCURSO DO INTERESSE INFANTIL E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES



O que é, pois, a verdade? Um exército móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, numa palavra, uma soma de relações humanas, que foram realçadas poética e retoricamente, transpostas e adornadas, e que, após uma longa utilização, parecem a um povo consolidadas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões das quais se esqueceu que elas assim o são [...]. (NIETZSCHE, 2007, p. 36-37).

Amparo este início em Nietzsche (2007) para assumir a responsabilidade de pensar a ideia da produção do interesse, assim como a produção das verdades sobre as quais o filósofo alemão se dispôs a problematizar. Neste capítulo, apresento uma espécie de diagnóstico do presente, uma vez que busco, em toda investigação, subsídios para pensar a relação entre as infâncias e o pensamento, afirmando que o cenário da escola de Educação Infantil e das infâncias é fortemente atravessado pelo discurso do interesse infantil. Discurso esse ainda pautado em uma verdade como absoluta e como natural da criança. Para isso, apoio-me principalmente na autora Dora Lília Marin-Díaz (2009), que realizou uma pesquisa arqueogenealógica com foco na construção do interesse infantil, da infância e do governmento, bem como em outros autores, citados no Quadro 6 (APÊNDICE B) deste texto. Marin-Díaz faz uma potente crítica aos discursos educativos vinculados ao interesse e à ideia dele enquanto verdade que produz subjetivação e modos das crianças existirem na escola.

Começo, efetivamente, por diferenciar dois conceitos foucaultianos que, por vezes, podem ser confundidos como similares: governo (ou governmento) e governamentalidade. Tanto um quanto o outro são conceitos advindos das teorizações foucaultianas. Foucault teve como objetivo “traçar uma genealogia das relações entre o poder e o saber, para mapear a ontologia do presente, em termos de ser-poder” (VEIGA-NETO, 2016, p. 65). Portanto, faço uso de pequenos excertos de seus estudos, pensando no fomento que estes podem ter para com a minha pesquisa. A discussão de Foucault, das relações de poder e saber, desloca-se para os modos de governo e, por isso, torna-se importante conceituar essas ferramentas analíticas.

[...] aquilo que entre nós se costuma chamar de governo - o Governo da República, o governo municipal, o Governo do estado (em geral grafado com G maiúsculo) -, é essa instituição do Estado que centraliza ou toma, para si, a caução da ação de governar. Nesse caso, a relação entre segurança, população e governo é uma questão de Governo... É fácil ver que o uso do mesmo vocábulo para a instituição e para a ação gera, no mínimo, alguma ambiguidade. É justamente nesse ponto que passo a sugerir que o vocábulo governo - o único usado em textos foucaultianos, seja nas traduções para a língua portuguesa, seja nos textos escritos por autores de língua portuguesa -, passe a ser substituído por governmento nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar. (VEIGA-NETO, 2008, s/p).

Desta forma, quando se fala de governo, em Foucault, poderíamos utilizar a palavra governamento, conforme sugerido por Veiga-Neto (2008) para falarmos do governo de uma casa, governo das almas, governos das crianças. A partir deste entendimento, pode-se pensar em algumas práticas específicas nos modos de se governar e conduzir as condutas a partir do termo cunhado por Foucault quando fala do deslocamento do governo das almas para o governo político dos homens. Ramos do Ó, ao corroborar para a compreensão dos conceitos mencionados, defende que

Michel Foucault cunhou o termo *gouvernementalité* (1978a, p. 635-657) para identificar um tipo particular de literatura que, entre a segunda metade do século XVI e o final do século XVIII, se foi crescentemente afirmando em torno de uma teoria proclamada como “arte de governo”, isto é, uma técnica que se deduz de regras específicas. (RAMOS DO Ó, 2009, p. 99).

Segundo o entendimento de Foucault, interpretado por Marin-Diaz (2011), governamentalidade é

O conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de seguridade. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, já há muito tempo, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros: soberania, disciplina, e que induziu, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo, [e por outro] o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Finalmente, creio que há de se entender a “governamentalidade” como o processo, ou melhor, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, convertido em Estado administrativo durante os séculos XV e XVI, se “governamentalizou” pouco a pouco. (MARIN-DIAZ, 2011, p. 105).

Portanto, entendo que a governamentalidade atravessa as práticas disciplinares e biopolíticas, fazendo coincidir o governo da população com o governo de si mesmo.

A governamentalidade como ferramenta de análise genealógica desenha-se claramente nos estudos de Foucault, no seu curso de 1978, quando ele propõe analisar as tecnologias do poder desenvolvidas no Ocidente. Para isso, argumenta que é preciso ajustar o olhar, fazer uma análise que vá além das coisas formadas e das funções formalizadas, numa análise que procure o que nos faz ver determinadas formas e funções. Trata-se, então, de deslocar o ponto de vista do interior para o exterior para olhar como opera o poder. (MARIN-DIAZ, 2011, p. 105).

Com isso, esta pesquisa busca, daquela posição que se pode dizer ‘de fora’, olhar para como o discurso do interesse vem produzindo determinadas posições de sujeito, produzindo modos de governamento das crianças, quando se vincula pensamento a interesse. Marin-Diaz

(2009) traçou, ainda, um percurso de como o discurso do interesse foi sendo realizado ao longo dos tempos dentro da escola, e muito me interessa aqui fazer uso de suas escritas, pensando em suas possíveis ressonâncias para a minha investigação.

Parece que o interesse é a noção que expressa mais claramente o atravessamento e articulação no pensamento educativo dos discursos naturalistas, liberais e disciplinares. A definição e interpretação que teve aquela noção no final do século XVIII e no início do século XIX assinalam uma estreita vinculação das práticas pedagógicas com as estratégias de governmento próprias da racionalidade governamental liberal. Assim, ao mesmo tempo em que reconhecer e desenvolver o “interesse” natural das crianças se tornou um assunto chave das discussões pedagógicas, nas análises econômicas e políticas, o “interesse” se constituiu na noção que englobava o intercâmbio e a utilidade – os dois pontos de âncora da razão governamental liberal (FOUCAULT, 2007). Em outras palavras, poderíamos pensar que, no seio da matriz filosófica da Modernidade Liberal, o “interesse” vai se tornar noção e expressão da vinculação estreita entre as práticas educativas e as práticas de governmento [...]. (MARIN-DIAZ, 2009, p. 156).

Marin-Diaz ajuda a entender como o discurso do interesse foi ganhando espaço e tornando-se tão fortalecido ao ponto de ditar o trabalho de muitas escolas. Em sua trajetória arquegenealógica, a autora argumenta que o interesse, junto das noções de crescimento e desenvolvimento, teve, nos últimos dois séculos, uma força tamanha que se mostra aos sujeitos como uma verdade única, principalmente dentro do espaço da escola (MARIN-DIAZ, 2009). Segundo ela,

Apesar da diferença de ênfases que as discussões educativas tiveram naquele tempo, parece-me possível identificar noções comuns que se tornaram centrais no momento de pensar as práticas educativas orientadas pelo crédito que alcançou a ideia da existência de certa “natureza infantil”: *interesse, experiência e aprendizagem* são conceitos e expressões que, nos discursos pedagógicos, manifestam a confiança nas possibilidades e alcances das condições naturais presentes nas crianças. Contudo, “interesse” é a noção que, talvez, expressa com maior clareza, tanto a aceitação da existência dessa natureza infantil quanto o atravessamento e articulação, no pensamento educativo, dos discursos naturalistas, liberais e disciplinares. (MARIN-DIAZ, 2009, p. 99).

Nas escolas, tal discurso do interesse vem deslocando questões quanto à formação, pois se vincula ao desenvolvimento nessa lógica de um progresso contínuo para o qual estaríamos rumando todos. A centralidade na criança enfatiza, ainda mais, a desvalia da ideia formativa da aprendizagem como lidação com a vida e com o mundo. Como se a criação de uma ideia de interesse desse conta de tudo que abarca o universo das infâncias e das crianças. Este interesse é pautado em ideários, como já mencionado, e não abre brechas para pensar no diferente, ou seja, naquilo que foge ao ideal. Assim, pode se falar de várias infâncias marginalizadas, negligenciadas, vítimas de violência e abandono, muito longe de uma infância idealizada. Podemos também nos perguntar: que interesse seria o delas? Quem escuta

seus interesses? Ainda nisso, atualmente, observa-se também uma sociedade de crianças exaustas, viciadas em eletrônicos, permeadas pela mídia, aterrorizadas pelos monstros digitais como a boneca *Momo*²⁸. Crianças obcecadas pelo consumo, obrigadas a estar em busca de uma felicidade constante e produzida para a atenção em seus interesses individuais e satisfação imediata.

Estamos num tempo de “felicidade”, num tempo em que se necessita, obrigatoriamente, ser feliz para ter sucesso. Num mundo de produtividade, a felicidade é produto de uma vida “correta”, de uma vida como deve ser vivida. A felicidade torna-se um valor fortemente valorado e associado aos discursos do sucesso nessa maquinaria capitalística. Felicidade pasteurizada, vendida no supermercado, nas lojas, nos sites da internet e nas redes sociais, para que não se corra o risco de operar com o sofrimento. Compra quem quiser, quem puder. A maioria quer. (SEIBERT, 2018, p. 6).

Vivenciamos escolas centralizadas no interesse e na individualização do aluno que não dá conta de produzir espaços de pensamento, de ócio, não tem tempo para a formação, nem tempo para dar tempo. Não há tempo para pensar junto com o outro. De pensar no outro. De estar com o outro. De estar consigo mesmo. Não há tempo para que algo dure e tenha potência de operar como pensamento.

Dornelles (2005) afirma (junto com autores como DeMause, Ariès, Narodowski, entre outros, vinculados aos estudos da invenção da infância²⁹) que, a partir do Renascimento, a ideia Ocidental da infância começa a se formar com mais força, sendo que “a emergência da criança como um acontecimento visível faz com que esta passe a ser falada, dita, explicada, caracterizada como um ser inocente, diferente do adulto, que precisa de cuidado e proteção” (DORNELLES, 2005, p. 15). Esta ideia de ser frágil e inocente também remete a certa naturalidade para a criança, como se tudo o que acontecesse com ela fosse de alguma ordem, de força maior - resquícios de uma infância mística de Comenius, por exemplo, ainda com traços divinos. Assim, a figura da criança foi se deslocando e sendo colocada em um lugar de sujeito que, biologicamente, precisa se desenvolver e que tem a necessidade de evoluir em relação ao adulto. “[...] é este sujeito pensante e problematizador que emerge como sujeito-

²⁸ A *Momo*, ou *Mother Bird*, era uma escultura/boneca japonesa construída pelo artista Keisuke Aisawa, que foi exposta na Vanilla Galery (Gimza/Tóquio) em 2016. Desde 2018, montagens com uma foto dessa escultura estão sendo utilizadas por criminosos virtuais, cujo objetivo é o de aterrorizar crianças e jovens por meio da internet. Mais informações em: <https://www.bol.uol.com.br/entretenimento/2019/03/19/momo-quem-e-keisuke-aiso-artista-que-criou-e-ja-destruiu-escultura-polemica.htm>. Acesso em: 27 maio 2019.

²⁹ Termo utilizado por Ariès, principalmente, bem como pelos autores citados e outros autores também para designar o momento pós-Renascimento no qual a criança passa a ser vista como um ser não somente biológico e sem *status* próprio, mas como um sujeito.

aprendiz que precisa ser colocado na posição de aluno, que precisa ser orientado quanto às suas tendências ‘naturais’ de curiosidade, espontaneidade, [...]” (DORNELLES, 2005, p. 15). Por isso, os enunciados de interesse, do desenvolvimento e da evolução estão vinculados e produzem uma relação com o pensamento e com a vida em se tratando da lidação com as crianças nas escolas. Este interesse, então, atualmente, está atravessado por uma perspectiva neoliberal, que, por sua vez, provoca implicações nas subjetivações infantis contemporâneas.

O desenvolvimento e crescimento aparecem com frequência para descrever tanto os propósitos e fins educativos com crianças quanto os resultados e avaliações dos próprios processos escolares. Essas noções não só marcam e reforçam a noção de minoria e de estado em potência de certas faculdades e disposições nas crianças, como também desenham e evidenciam a compreensão de uma vida fragmentada em fases, evolutiva e linear. (MARIN-DÍAZ, 2010, p. 97).

Cabe ressaltar que os termos citados pela autora, assim como a ideia de natural, são comumente encontrados em livros de pedagogia e têm, entre suas fortes condições de emergência, as ideias de Rousseau (2004) que escreveu sobre a crença da criança ‘incompleta’. Aquela que desenvolve habilidades cognitivas, linguísticas, entre outras, através dos estímulos e do meio que a cerca.

Posso afirmar que o conceito de interesse ganha muita força durante o século XIX a partir da perspectiva das psicologias experimentais, que operam a ideia de que somente se aprende aquilo pelo que se tem interesse. Ramos do Ó (2003), ao falar do movimento da Escola Nova, em *O governo da alma e a Genealogia da Escola Moderna*, corrobora com esta pesquisa, explicando como funcionou o movimento de tentativa de inclusão da educação, no campo das Ciências, entre o final do século XIX e início do século XX. Para o autor, este movimento deu início a uma espécie de experimentação da educação, através da “observação laboratorial da criança” e da “dissecação do corpo e da alma da criança” (RAMOS DO Ó, 2003, p. 113). Ramos do Ó (2003, p. 113) afirma também que estes mecanismos produziram um “actor social distinto e individualmente diferenciado”, o qual, reafirmo, reverbera nas ideologias sobre o interesse que se vê, hoje, nas escolas e na sociedade como um todo. Assim surgia o deslocamento daquilo que se fazia enquanto escola, instituição de massa, rotinas coletivas, para uma organização da individualização destes sujeitos (RAMOS DO Ó, 2003). “[...] pela via das psicociências, o início de novecentos assistiu ao nascimento no interior da instituição escolar de uma nova gramática do corpo e da alma, que transformaria a subjetividade infantil numa forma calculável e, por isso, governável” (RAMOS DO Ó, 2003, p. 127). Portanto, de maneira mais controlada, os interesses dos sujeitos poderiam ser moldados e organizados conforme outros interesses e necessidades.

O autor ainda traz em seu texto, após a análise genealógica da educação enquanto ciência, que um marco de suma importância é que “onde a escola tradicional viu esforço, atenção forçada, pressão externa, disciplina imposta, a Educação Nova encontrava agora *interesse*” (RAMOS DO Ó, 2003, p. 144). Portanto, enquanto a primeira se amparava na “direção e controle” a segunda agora trazia a “liberdade e a iniciativa” (RAMOS DO Ó, 2003, p. 144). Com isso, o discurso que se instaurava, pautado principalmente em Dewey, era o de uma ‘escola do futuro’ e de que aquilo que se fazia enquanto escola, até então, não servia mais. “[...] interesse e disciplina são coisas conexas e não opostas”, pois, para que a criança fizesse algo da ordem do aprender, era necessário que ela fizesse com desejo e interesse, “desejando de todo seu coração” (DEWEY, 1959 apud RAMOS DO Ó, 2003, p. 170).

Destaco, ainda, neste mesmo âmbito, que as pesquisas de Herbart, no século XIX, também foram fortemente tomadas pelo movimento da Escola Nova, a partir da década de 1920, e têm efeito nas práticas educativas até o presente.

Embora a noção de interesse venha sendo historicamente ressignificada no discurso pedagógico, ela é emergente dos estudos desenvolvidos por Herbart (2003) já no início do século XIX, sendo posteriormente desenvolvida pelos teóricos da Escola Nova, dentre os quais se destacam Claparède (1940), Decroly (2007), Dewey (2002, 2011), Teixeira (1967), entre outros. (CARVALHO; GUIZZO, 2016, p. 217).

Marin-Diaz (2018)³⁰, ao falar de suas recentes pesquisas em parceria com Nogueira Ramirez (2018), sobre a pedagogia e seu espaço de formação e de campo enquanto ciência, explicita que seus dados recentes mostram que esse campo, o qual se encontra embebido em discursos pautados no novo e na novidade, além de não produzir nada de novo, retirou de cena conceitos importantes que faziam deste um campo de conhecimento. Conceitos que foram sendo esmaecidos, no último século, por meio dos discursos novidadeiros, tais como: aula, ensino, professor, entre outros. Tais termos, tão caros ao campo da educação, segundo Marin-Diaz (2018), ao serem intitulados como ‘tradicionais’ e retirados de cena, criaram uma lacuna que foi ocupada por conceitos como interesse, aprender a aprender, competências, que são tomados por compreensões de outra ordem e fortemente capturados por uma lógica neoliberal no presente.

Assim, inspirada pela perspectiva foucaultiana, buscando entender como estamos nos tornando o que somos por meio de relações de governo atravessadas por saberes e poderes diversos, é que penso ser importante destacar os efeitos dessa transição que se deu na área da

³⁰ Fala pessoalmente proferida por Dora Lília Marin-Diaz, durante um Seminário na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, no dia 08 de agosto de 2018.

educação, mencionando algumas teorias de autores como Piaget (1980)³¹, Vygotsky (1930), Montessori (1950), Ferreiro (1970), as quais, na década de 1980 e 1990, no Brasil, chegaram como tendo o foco na aprendizagem e não mais no ensino, ou seja, o foco no aluno e não mais no conteúdo ou no professor. Estas teorias produziram deslocamentos importantes para as práticas educativas e precisam ser reconhecidas, especialmente quando combatem o autoritarismo em sala de aula, a repetição sem sentido e fortalecem a necessidade de escuta à criança. E, juntamente com isso, fortalecem o discurso do interesse infantil e do pensamento entendido como estruturas mentais a partir de uma lógica de desenvolvimento e evolução. Obviamente que estes autores falam de lugares diferentes, uma vez que podemos localizar Vygotsky, por exemplo, muito mais vinculado a uma perspectiva sócio interacionista em comparação com os outros.

As teorias destes autores, com foco cognitivista, assim como de outros autores que têm perspectivas sócio históricas, dedicaram-se ao desenvolvimento infantil com enfoques diferentes, dentro do campo da psicologia, medicina, biologia, pedagogia, sociologia, realizando pesquisas científicas e testes bem específicos. De modo geral, cada pesquisa trouxe a criança, sua individualidade e interesses como centro. Isso tem ligação importante com autores como Comenius, Rousseau e Kant. Todavia, essas mesmas perspectivas foram também precedidas por esses últimos que trouxeram condições de possibilidade importantes para discutir o que ainda discutimos no presente quando se trata da infância. Escolhi os três para citar, pois acredito que suas obras têm ligação direta com a construção do ideário que se tem sobre o interesse infantil ainda nos dias de hoje, marcando que existem deslocamentos importantes entre eles.

Podemos falar de uma criança ainda mística em Comenius, uma criança ideal em Rousseau e uma criança que precisa ser educada em Kant sendo que, para este último, as crianças precisavam, primeiramente, ir para a escola para aprender a sentar e ficar quietas, ou seja, estabelecendo o disciplinamento como primeira função da escola e depois se deslocando para a instrução. Mas cabe aqui se propor a pensar: a partir dos estudos mencionados, baseados na centralidade da criança enquanto indivíduo, que noção/conceituação de pensamento estava presente nas pesquisas destes autores? Como eles percebiam este pensar da criança? Atentavam para isso? Levavam em consideração ao criticar o modelo ‘tradicional’ de ensinar?

³¹ Utilizo, aqui, as datas de nascimento de cada autor, pois, no Brasil, suas teorias chegaram com força nas décadas de 80 e 90, e embasaram o movimento construtivista na educação.

Em Comenius, há todo um deslocamento de uma infância mística para uma infância angelical, racionalista, testada, padronizada, medida, enfim, tornada aluna. E hoje uma infância que deve empresariar a si mesma em nome de seu interesse, prazer e autonomia. Díaz (2011, p. 109) diz que “em outras palavras, poderíamos pensar que, no seio da matriz filosófica da Modernidade Liberal, o ‘interesse’ vai se tornar noção e expressão da vinculação estreita entre as práticas educativas e as práticas de governo”. Logo, o interesse vem sendo construído e vem construindo seu espaço dentro do campo pedagógico, permeado por práticas específicas e por certo tipo de governo.

Já entre Rousseau e Mallaguzzi, tem-se uma invenção mais pontual da criança-aluno, para a qual a invenção da infância foi necessária. E, mais contemporaneamente, a criança-aluno empresaria de si. A criança-aluno, que teve a ideia de interesse iniciada com os estudos de Rousseau em sua obra *Emílio*, é uma criança da sociedade média alta que foi ensinada a partir do que era natural e do seu interesse. A criança contemporânea, por sua vez, precisa ser/estar satisfeita em seus interesses de modo rápido e prazeroso. Neste ponto, torna-se importante atentar que apesar da noção de interesse estar vinculada inicialmente às ideias de Rousseau, ela teve seu fortalecimento nos estudos desenvolvidos por Hebart, assim como reiterado por Dias: “o interesse como objeto de análise nas discussões educativas e como elemento chave nas práticas pedagógicas foi assinalado e reconhecido na primeira década do século XIX pelo pedagogo alemão Johann Friederich Herbart” (2011, p. 109-110). É importante ressaltar essa espécie de diferenciação dessa noção de interesse:

[...] ainda que a noção que expressa o termo “interesse” pareça estar presente nas discussões pedagógicas prévias aos desenvolvimentos de Herbart: nas “afeições” de Quintilianus, na figura da “experiência” de Vives e Comenius; na “intuição” de Rousseau; nas “disposições” de Huarte de San Juan e na “intuição e experiência” de Locke, a noção, como ela é entendida no século XIX, só se tornou elemento central nas análises pedagógicas de Herbart. (MARIN-DIAZ, 2011, p. 110).

Ou seja, o discurso do interesse infantil, com o qual esta dissertação está operando, trata dessa vinculação, dessa ressignificação que a educação vem fazendo com o próprio conceito do interesse. Trata-se daquilo que Carvalho (2018) afirmou na Banca de Qualificação deste estudo: “ressonâncias das ideias escolanovista”. Mas antes de adentrar o movimento da Escola Nova, que marcou a ‘entrada’ do interesse na educação brasileira, faço uma última introspecção nas contribuições de Marin-Diaz, que auxiliam a compreensão do conceito:

Do lado daquela natureza infantil a ser cuidada, ajudada e protegida, assinala-se o processo educativo – o ensino, a instrução, a formação, a disciplina, o governo

pedagógico –, para garantir o desenvolvimento e/ou a superação das condições naturais das crianças. Diante do reconhecimento de uma natureza presente na criança, aquela que no mesmo momento a coloca como parte do coletivo “infância” e a marca como sujeito particular, surgiram diferentes tentativas para definir e escrever a natureza infantil e o que há nas crianças que serve de “matéria-prima” do processo educativo: trate-se de potências, instintos, paixões, engenhos, inclinações, disposições, capacidades, vontade, temperamento, tendências, necessidades, interesses e/ou desejos, esse algo parece constituir as “disposições primitivas” de Rousseau (1984), os “germens de humanidade” de Kant (2003), as “realidades psíquicas” de Herbart (1936; 2003), os “elementos da vida metal” de Claparède (2007), etc. Qualquer que seja o nome que se dê para os constituintes da natureza infantil, ela é reconhecida e aceita como elemento central de todo processo educativo; portanto, conseguir o seu desenvolvimento aparece como tarefa obrigatória das práticas pedagógicas, segundo assinalam as discussões educativas. (Marin-DÍAZ, 2011, p. 108).

Assim, a partir de tais contribuições, trato de falar um pouco sobre como este interesse que está sendo aqui tratado adentrou a educação brasileira. Para isso, explico que toda uma psicologia experimental, na educação, a partir de autores como Claparède, Decroly, Montessori, Hebart, Froebel e Dewey, foi trazida para o Brasil, principalmente por Anísio Teixeira e Lourenço Filho, através do movimento chamado Escola Nova.

O movimento da Escola Nova, sem se constituir em um projeto totalmente definido, estruturava-se ao redor de alguns grandes temas e de alguns nomes mais destacados. A escola pública, universal e gratuita ficaria como sua grande bandeira. A educação deveria ser proporcionada para todos, e todos deveriam receber o mesmo tipo de educação. Ela criaria, assim, uma igualdade básica de oportunidades, a partir da qual floresceriam as diferenças baseadas nas qualidades pessoais de cada um. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA apud ENZWEILER, 2017, p. 90).

As ideias escolanovistas organizam-se como uma “Pedagogia Científica” (BUJES, 2002, p. 66), uma vez que os precursores citados anteriormente (pedagogos) são do campo da medicina e trazem seus conhecimentos destes cenários para a educação (BUJES, 2002).

Tanto Montessori quanto Decroly, já no início do século XX, transferem sua experiência no campo da educação especial para a educação da primeira infância, fundando escolas experimentais e que irão representar uma influência marcante na nascente da Educação Infantil institucionalizada. (BUJES, 2002, p. 67).

O discurso do interesse, portanto, no período escolanovista, fazia uma denúncia muito forte contra a escola dita tradicional. Aquilo que era visto como ‘novo’, ou seja, o construtivismo, em tese chegou para o campo da educação como um anúncio, uma verdade única, uma promessa de salvação, deslocando para fora tudo aquilo que se enquadrava como tradição. Para Bujes (2002, p. 66), a Escola Nova “vai ter como referência um discurso que situa a criança no centro da atividade educativa e que toma a sua ação como parte inalienável da aprendizagem [...]”.

Um dos conceitos trazidos pelo movimento da Escola Nova foi o de experiência. Outros tantos poderiam ser citados, mas, em tese, o aprender deveria ser não mais pela retórica, memória ou estudo, e sim, pelo sentido e pelo desejo do aluno – que também se tornou sujeito e não mais aluno –, através de boas ou ótimas experiências. Aqui, cabe uma ressalva, porque o conceito de experiência para Dewey e para Kohan são diferentes. Dewey (2007) entende a experiência como processo para resultar numa aprendizagem contínua e segregada por estágios que são desenvolvidos, apreendidos pela criança, por sua vez, através da experiência. Já Kohan (2007) afirma que a experiência é alimentada pela infância do pensamento, que a experiência é relação, acontecimento, não pode ser medida ou colocada em estágios. Ela não é experimento, mas diz de algo tão particular que pode ser lembrada depois de vivida, o que demanda certa dificuldade para ser narrada.

Ainda corroborando para com aquilo que, enquanto pesquisadora, compreendo também como experiência, López (2008), ao traçar uma espécie de mapeamento sobre esse conceito no trabalho com filosofia com crianças, explica que “o conceito de experiência é, assim, central na proposta de ‘filosofia com crianças’ na medida em que o critério fundamental de trabalho é a própria vida das crianças e não o currículo escolar” (LÓPEZ, 2008, p. 14). Cito tal excerto, porque ele diz muito do todo deste estudo, uma vez que a investigação se ancora nas ideias de experiência e de pensamento, as quais promovem uma relação para com a vida e com o mundo, com o outro. E que também tomam as questões mundanas e a própria vida como questões curriculares e de conhecimento, não diferenciando uma da outra, como se a escola fosse outra coisa que não deste mundo. Afinal, como continua López (2008, p. 15), “o conceito de experiência, no caso do programa de ‘filosofia com crianças’, deve ser pensado como uma experiência formativa”. Por isso, seria inseparável pensar o conceito de experiência das transformações dos nossos modos de pensar e viver. Talvez, eu poderia arriscar dizer que a experiência, nessa perspectiva, seria o outro do interesse.

O movimento da Escola Nova fez emergir diferentes discursos no campo da educação. Algo que pode ser percebido é que a criança passou de despercebida ou invisível – como no período da Idade Média –, para o centro da escola e das relações dentro das instituições educacionais. Este deslocamento, no Brasil, iniciou com a Escola Nova e foi atravessado pelas áreas da pedagogia, medicina, psicologia, baseando-se em autores como Dewey, que já vinham contribuindo para a construção de um ideário de escola baseado nas experiências que ‘faziam sentido para a criança’, que a estimulavam e aguçavam a curiosidade, pautadas nas suas vivências. É o que Dewey chamava de “*Learning by Doing*” (GOMES; PASCHOIM,

2007, p. 274). Ou seja, aprender por si mesmo, ou aprender fazendo. Enzweiler (2015) ajuda a compreender tal contexto, ao afirmar que visualiza

[...] o movimento da Escola Nova introduzindo-se na ânsia reformista da década de 1930 e sua crítica à escola tradicional, apontando aspectos como a centralidade do interesse e da atividade dos alunos. Nessas articulações, há uma crítica a determinadas concepções de ensinar e aprender, caracterizadas como artificiais e livrescas, e a introdução de novos entendimentos possíveis a tais definições, apontando a necessidade de articular a escola e a vida. (ENZWEILER, 2015, p. 56).

Neste âmbito, Carvalho e Guizzo (2016) corroboram com as implicações dos autores deste movimento explicando que Hebart, por exemplo, apresentou o interesse “[...] como o motor da instrução educativa, argumentando que o professor deveria observar as tendências das crianças para orientar seu governo. A proposição defendida por ele era de que o interesse estava presente na natureza infantil, devendo ser descoberto a partir da observação atenta do professor” (CARVALHO; GUIZZO, 2016, p. 217). Na sequência, Carvalho e Guizzo (2016, p. 218) falam de Claparede, explicitando que o autor defendia que “a atividade escolar deveria sempre ser suscitada pelo interesse da criança em saber, em investigar, em olhar e em trabalhar, pois um ato que não estivesse direta ou indiretamente ligado aos seus interesses seria algo contra a natureza infantil”.

Outro autor apontado como inspiração para a Escola Nova é Decroly, o qual, além de suas contribuições teóricas, também formulou um método de trabalho: os centros de interesse. Tais centros consistiam em “[...] conhecer os interesses autênticos das crianças e selecionar os assuntos a serem trabalhados a partir de um enfoque globalizado” (CARVALHO; GUIZZO, 2016, p. 218). Decroly acreditava que o sistema tradicional poderia ser combatido se o interesse provocasse a aprendizagem. Ressalvo, aqui, que as ideias deste pensador, de planejar segundo os interesses das crianças, ainda estão muito presentes, na íntegra, em muitas escolas de Educação Infantil, mostrando o quanto todas essas propostas estão apoiadas em um discurso cientificista de observação e exame da criança.

Institui-se uma ideia de que a criança só aprende sobre o que estiver interessada, sendo que a prática de resolução de problemas será altamente valorizada nessa perspectiva. Em consonância com tais pensadores, menciono, a partir dos contributos de Carvalho e Guizzo (2016), que Dewey,

[...] em suas proposições teóricas, também ressaltou que a prática docente deveria ser pautada pelo respeito aos interesses das crianças, porém apresentou um elemento novo às discussões desenvolvidas por seus antecessores, discutindo de modo integrado os conceitos de interesse e esforço. [...] Em Dewey, a noção de interesse era vista de modo integrado à de esforço. O argumento era que a criança somente

empregaria suas energias na compreensão de ideias e fatos quando estivesse interessada pelo objeto de conhecimento. (CARVALHO; GUIZZO, 2016, p. 18).

O que, com isso, se pode compreender é o quanto podemos problematizar o fato de os interesses serem da criança, neutros e/ou espontâneos, como muitas vezes é afirmado nas escolas de Educação Infantil e nos documentos que aqui foram examinados. Faz-se necessário ter clareza que todos os interesses que são mencionados como naturais das crianças, ainda hoje, são fruto daquilo que se diz e se produz dentro de uma sociedade que, por sua vez, sempre terá os seus próprios interesses diante das subjetivações produzidas. Ou seja, trata-se de como os adultos, os professores leem os supostos interesses das crianças e os traduzem em uma linguagem escolar e aceitável. Essas perspectivas que emergem a partir da lógica de uma psicologia experimental, que coloca a criança no foco do processo escolar trazendo-a para perto, observando-a, esquadrinhando-a, realizando testagens com ela, produzindo saberes sobre ela pode ser vista como um modo de governmentação funcionando em uma sociedade disciplinar. A alma, assim, é substituída por uma suposta ‘interioridade psi’, sendo que o papel do professor seria justamente o de buscar a individualidade e o interesse que se escondem em cada criança, documentando cada passo do seu processo, tornando-a um caso para si e para os demais.

Com isso, creio que deva ser o papel daqueles que trabalham nas escolas, e com as crianças, o de pensar que existem muitos modos de articular a escola à vida, não estando fora destes interesses, ou buscando ‘retirá-los’ da escola. Não se trata disso, mas, talvez, quem se intitula com o ofício de professor possa pensar em como, de outros modos. A escola pode olhar para as infâncias a partir de outros ferramentais conceituais para além do interesse, ensinando e apurando o olhar da criança também para que, nem que seja de uma maneira mínima, antes de naturalizá-los, estes sujeitos possam estranhá-los e fazer uso deles para pensar a vida.

Todavia, o interesse, no presente, não é o mesmo discutido nessas teorizações que emergem o século XIX. O discurso do interesse é, hoje, fortemente capturado por uma lógica neoliberal. Sylvio Gadelha (2010, p. 123) defende que “[...] a arte de governo neoliberal desenvolve estratégias, mecanismos e procedimentos especificamente voltados para o controle e a regulação das populações infantis”. Uma forma de exercer o controle é operando a partir do suposto interesse infantil na produção de estratégias a fim de tornar este público um cliente. Tais interesses estão presentes em nosso imaginário como pertencentes às crianças, como se delas o fossem naturalmente, mas de onde estes interesses emergem? Será que são realmente das crianças ou do adulto que as ouve/interpreta/condiciona? Como se dá

essa tradução pelo adulto? Toda a tradução já não seria uma traição? E se o pensamento for sobre as propostas pedagógicas das escolas, quem está vinculado aos investimentos educacionais do país, portanto, ditando os ‘interesses’ que as escolas precisam ter? Por que a maioria dos projetos das escolas, que trabalham com o interesse das crianças, circula, basicamente, sobre os mesmos temas? As crianças têm naturalmente os mesmos interesses? As escolas têm basicamente as mesmas lentes para ler estes interesses?

Além disso, Gadelha (2010) também fala sobre o empreendedorismo da infância para atentar a um tipo de governamentalidade que é construída a partir das ideias de um cidadão dono de si, flexível, que trabalha a partir dos seus interesses e que é aberto ao saber constante, tendo seus interesses reconhecidos desde a infância. Nesse sentido, produz-se um sujeito neoliberal que precisa desenvolver habilidades e competências para funcionar no atual mercado de trabalho. Este sintoma é agregado ao interesse e às habilidades que hoje circundam o campo da educação e da Educação Infantil³² ditando modos de ser, estar e se desenvolver. Então, o pensar caberia em alguma habilidade? Pensar é dessa ordem? Como posso estar com o outro, pensar com o outro quando estou no desenvolvimento das habilidades via a satisfação de meus interesses e prazer imediatos?

Ao analisar o documento PCNEI³³, Bujes (2002) realizou uma genealogia das questões de governo operadas em tal documento, o qual, desde sua construção, serviu como referência para o trabalho docente na Educação Infantil. Contribuindo com o exercício de pensar, Bujes questiona como as maneiras pelas quais as práticas educativas vão acontecendo nas escolas para criar um “eu inventivo”, o qual a autora explica que “nada mais é do que um efeito de discursos que constituem tanto as relações de poder quanto a subjetividade” (BUJES, 2002, p. 158). Ela ainda discorre sobre os discursos que são construídos e as práticas de governo que posso também trazer para pensar sobre o interesse. Logo, ao pensar sobre o porquê de determinadas formas de linguagem aparecerem de determinadas maneiras, Bujes (2002), em toda sua obra, questiona um ponto que se torna crucial em meu estudo: quem pode falar? Do que pode ele/ela falar? A partir de que lugar pode falar os que falam? Quais as relações daquele/daquela que fala com o objeto que é falado? Ao contextualizar as contribuições da autora para esta pesquisa, faço-me essas perguntas e acrescento o interesse: quem pode falar sobre seu interesse dentro da escola de Educação Infantil?

³² A BNCC (BRASIL, 2018) nomeia como habilidades o conjunto de aprendizagens que devem ser adquiridas pelas crianças.

³³ Os Parâmetros Nacionais Curriculares para a Educação Infantil não se constituem como uma legislação, sendo apenas parâmetros.

Díaz (2009) alerta sobre o perigo que o interesse apresenta estando em centralidade numa escola. Se for pensado, por exemplo, em crianças de 0 a 2 anos, que se encontram no período de aquisição da fala, mas que já se comunicam com o corpo, será que essas crianças conseguem externar seus interesses? Pergunto-me também se existe a possibilidade dos interesses, de um grupo todo, serem comuns. Como lemos os interesses das crianças? Como os traduzimos? Quais nossos repertórios como professores para realizarmos tal tradução? A tradução não seria em si mesma, sempre uma invenção? Se não, um professor consegue trabalhar, dentro de uma sala de aula com 20 ou quem sabe 30 interesses diferentes? De onde emergem tais interesses? Marin-Díaz (2009, p. 154) destaca que “[...] uma educação que ofereça atenção à multiplicidade do interesse deve procurar que a criança consiga por si mesma distinguir os vários ‘anseios’ pelos objetos e decidir quais deles merecem preferência, estímulo e expressão”. Para essa mesma autora, assim como para Larrosa (1998), Biesta (2013), Maschelein e Simons (2014), a escola ainda é um dos únicos espaços que faz com que a criança seja alguém comum ao outro e esteja num espaço comum. A escola, então, a partir dos discursos neoliberais, passou a aprofundar a perspectiva individualista na aprendizagem. E é por esse motivo, e por tantos outros, que o professor (adulto e profissional formado para ensinar, para dar aula e para estar à frente de uma sala de aula) precisa ter essa relação dissimétrica com a criança. Ou seja, estabelecer que há diferenciação sim, contrariamente aos discursos contemporâneos que esmaecem a figura do professor ao que³⁴ Larrosa (2018), principalmente em sua última obra *Esperando não se sabe o quê*, disserta sobre o ofício de professor, pautando seus argumentos naquilo que acredita ser a função do professor e da escola, o de alguém que faz algo para o outro e com o outro; e o daquela que produz sentido e tem sentido na sociedade e no coletivo. “De fato, a ideia de experiência no ofício [de professor] tem a ver, fundamentalmente, com atenção ao mundo [e com a responsabilidade para com o mundo], com o fazer as coisas bem-feitas [...]” (LARROSA, 2018, p. 23).

Aqui lembro que, assim como Larrosa e como os mesmos autores que citei no parágrafo anteriormente, baseados na teoria *arendtiana* (2011), defendem que o mundo já era mundo quando chegamos. Nenhum de nós, professores, criou ou inventou a roda, por mais que nos esqueçamos disso em algum momento. Cabe ao ofício de professor dizer para aqueles que também, assim como nós, chegam ao mundo, o que ele é e explicá-lo, porque acredito ser esse o maior compromisso que temos. E nessa apresentação do mundo às crianças, abrem-se infinitas possibilidades de criar tantos outros mundos, de problematizá-lo e de nos pensarmos.

³⁴ Que tratou de um não professor, mas de docente, promotor de aprendizagem, um estimulador, um facilitador, um *coaching*, alguém que deveria ensinar e aprender da mesma forma e na mesma medida que a criança.

Fazendo uma relação próxima com a escola, com o objetivo de problematizar o quão distante ela está deste mundo do qual fala Arendt (2011), retorno a Bujes (2002) para explicar que, nos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação (PCN), parece não existir “nem conflito, nem lutas sociais. Os sujeitos são ali descritos como se pertencessem ou vivessem num mundo sem nenhuma referência a processos reais” (BUJES, 2002, p. 169). São crianças produzidas e atravessadas por interesses pessoais e desenvolvimentos próprios e não pelo mundo comum que as rodeia. Dando, assim, a ideia de que os interesses estão acima de tudo o que é e forma o mundo.

Em sua obra *A crise da educação: entre o passado e o futuro*, Arendt (2011) questiona a maneira pela qual nós recebemos as crianças no mundo e sobre como o mundo dá boas-vindas a essas crianças, nomeadas por ela de recém-chegados. Será que mostramos o que é mundo às crianças e damos a elas o direito de aprender o que e como ele é, ou, ao menos, como a visão do professor o pensa ser? Damos a elas repertório para escolherem? Ou inventamos um modo de ser e proceder enquanto escola, baseado naquilo que a sociedade neoliberal sancionou nos últimos tempos, a favor do desenvolvimento de um indivíduo autossuficiente, que desmerece a história e a tradição?

Tanto para Arendt (2011), quanto para Larrosa (2016), é tarefa da escola, explicar o mundo, como ele foi e como ele é, como se constitui para as crianças, desde muito pequenas, para que possam problematizá-lo e criar a partir disso. E, portanto, se cabe à escola ensinar o mundo para quem está chegando nele, será que ela pode respaldar seu ensino nos interesses produzidos por este mundo para e nas crianças? Cabe à escola receber o recém-chegado, inseri-lo no mundo para problematizá-lo. Logo, como pode ser tarefa do recém-chegado explicar um mundo no qual acaba de ser inserido?

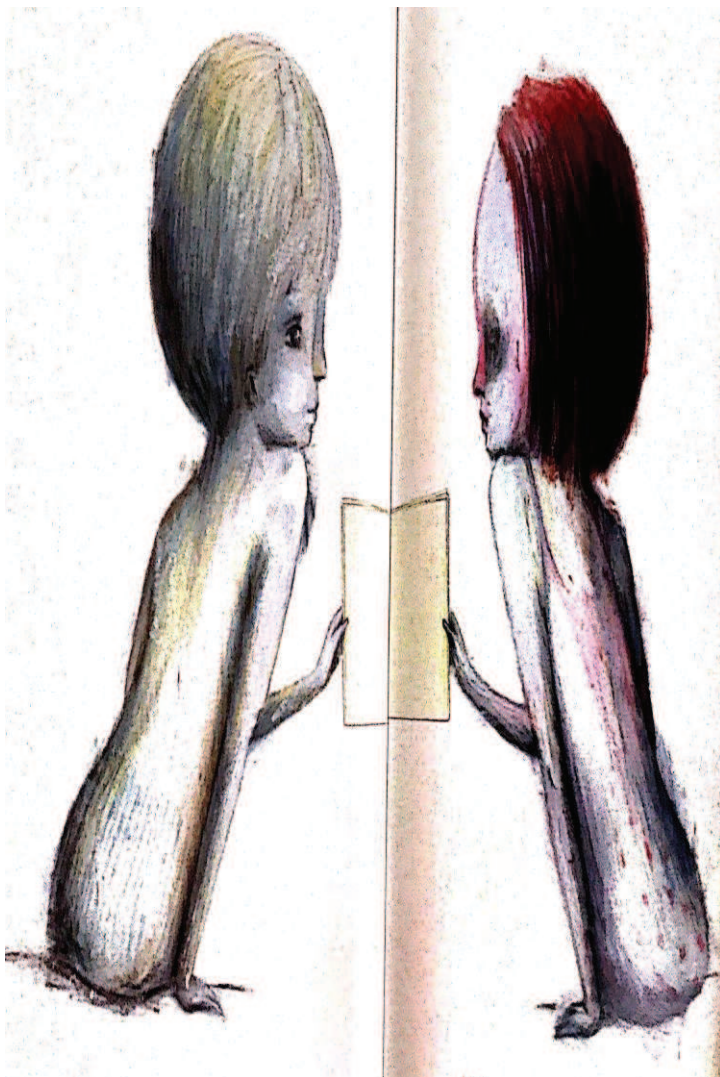
Toda cultura deve transmitir um certo repertório de modos de experiência de si, e todo novo membro deve aprender a ser pessoa em alguma das modalidades incluídas nesse repertório. [Portanto,] em qualquer caso, é como se a educação, além de construir e transmitir uma experiência objetiva do modo exterior, construísse e transmitisse também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como sujeitos. (BUJES, 2002, p. 163).

A partir dessas problematizações e daquilo a que me propus realizar através desta dissertação, pretendo me deter a olhar os documentos já referenciados, procurando como o conceito de interesse é operado, como que deslocando do que poderíamos pensar junto à infância: o pensamento. Problematizei o que os documentos, que regem as escolas de Educação Infantil, hoje, apresentam ou discutem acerca do interesse infantil; pergunto,

incessantemente, sobre o pensamento e o lugar que ele ocupa, bem como de que modo ele é operado.

Para Larrosa (1998), a escola tem um compromisso com as crianças, com a sociedade e com o mundo, tem a tarefa de ensinar aquilo que é do humano, aquilo que é ser um humano, pois, 'naturalmente', diferenciando-se de Rousseau, o indivíduo não irá compreender aquilo que é social e mundano, isso é papel da escola. E é através do coletivo e da multiplicidade que se percebe a urgência do espaço e do tempo para que, na escola, haja possibilidade de se tomar a vida para ser pensada em sua multiplicidade.

4 MÉTODO: DISCURSO COMO
UMA FERRAMENTA ANALÍTICA



Isso mexe com o papel do pesquisador que sai do lugar de iluminar os demais e vai problematizar com os regimes de verdade vigentes, em seus efeitos específicos de poder e subjetivação, na luta contra a moral de rebanho que diminui a vida em nome de valores superiores. (SCHULER, 2013, p. 79).

Penso que Schuler (2013), retrata, com suas palavras, uma postura com a vida que se assemelha com a qual penso existir nesta pesquisa, e a partir dessa postura problematizadora das verdades é que começo a falar sobre os aspectos procedimentais desta dissertação. O método diz, portanto, a maneira como utilizei ‘coisas’ para buscar os subsídios para chegar ao que penso. Neste caso, realizei uma análise documental inspirada na análise do discurso em Foucault. Logo, fiz uso de tais inspirações para realizar um estudo dos discursos que se encontram e atravessam os três documentos que selecionei: a LDB de 1996, as DCNEIs de 2010 e a BNCC de 2018. Meu intuito era, e é, o de olhar para esses documentos, acompanhada dessa perspectiva foucaultiana, a qual auxilia a estranhar as coisas prontas e dadas como naturais.

Sobre essa perspectiva,

[...] sem um método, não se chega a ter uma percepção ou um entendimento sobre as coisas. Se sabemos ou não sabemos que existe sempre um método ou se sabemos ou não sabemos que método é esse, pouco importa. Se ele já foi pensado e construído por outros, ele estará ali para ser trilhado; caso contrário, teremos nós mesmos de inventá-lo, construí-lo. Aliás, um pouquinho de etimologia sempre ajuda: não esqueçamos que a palavra método deriva das palavras gregas meta —“para além de”— e odos —“caminho”, “percurso”; isso é, um método é o caminho que nos leva para um lugar. No nosso caso, para uma abordagem, para um entendimento. (VEIGA-NETO, 2009, p. 84).

Aqui trato, portanto, de detalhar o caminho que está sendo percorrido, já que a pesquisa não finda. Especificamente, inspiro-me para trilhar este caminho com algumas ferramentas analíticas produzidas por Foucault. Muitos autores, como Veiga-Neto (2009), por exemplo, ressaltam que Foucault não afirmava que sua teoria tinha um método, ou que se poderia dizer que em Foucault havia um método, mas que, nem por isso, os percursos por ele percorridos e explicitados em suas aulas, não poderiam deixar de nos inspirar a percorrer alguns percursos metodológicos. A análise do discurso mostrou-se uma grande aliada nesta dissertação, primeiramente porque acredito que ela tornou possível esmiuçar os discursos mencionados e que atravessam os documentos analisados. E, também, num segundo momento, porque ela fornece recursos que fazem emergir a urgência de um pensamento crítico problematizador, a fim de desnaturalizar as coisas dadas como prontas e acabadas, buscando entender como se constituíram em específicas formas de governo que implicam nos modos como conduzimos nossas condutas e as dos demais.

Crítica é também o nome que se dá para o “pensar de outro modo”. Para Foucault (2006, p. 180), a “crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a que, em geral, lhe é atribuído mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si”. Para ele, sempre vale a pena o esforço, pois “a crítica - e a crítica radical -, é absolutamente indispensável para qualquer transformação”. (VEIGA-NETO; LOPES, 2010a, p. 159).

Continuando,

A prática da hipercrítica leva à (aparentemente) estranha situação de que temos de estar sempre preparados para pensar de outro modo; temos de estar abertos para discordarmos do que pensávamos até há pouco tempo atrás. A rigor, não podemos nos fazer seguidores fiéis de ninguém: nem de nós mesmos. Por tudo isso, o “pensar de outro” modo é um exercício difícil e arriscado. (VEIGA-NETO; LOPES, 2010a, p. 160).

Essa perspectiva percorre todo este texto, bem como se mostra viva, latente, talvez porque há uma necessidade maior de duvidar do modo pelo qual o mundo tem sido apresentado no campo da educação, uma necessidade de retirar as lentes e buscar outro foco para perceber, assim, outras perspectivas. Há, no entanto, também entraves, empecilhos, uma dificuldade. Corroborando com essa maneira de pensar, Schuler (2013) instiga: “como perguntar pelas práticas por meio das quais nos constituímos como somos e no que estamos deixando de ser e não ir à busca de uma entidade psicológica que mudaria com as épocas históricas?” (SCHULER, 2013, p. 79). E as práticas que nos constituem são práticas discursivas, das quais fazemos parte e as quais ‘nos’ fazem também ser aquilo que somos e aquilo em que nos transformamos; “não há, portanto, palavras aquém do discurso” (VEIGA-NETO, 2016, p. 99). Assim, como apontei inicialmente, procurei olhar para estes discursos não para achar algo, tão pouco para des-cobrir o encoberto, mas para pensar, problematizar, compreender, buscar.

Não há discurso sem poder. Não há discurso sem desejo. O discurso é o lugar do desejo. Mas no desejo existe ambiguidade. O desejo de falar é o desejo, às vezes, de não ser aquele que deve romper o silêncio. Há uma contrapartida para esse temor: aí está a instituição para censurar-nos, mas também para tranquilizar-nos. Cada instituição nos tranquiliza fazendo-nos saber que nosso discurso está na ordem da legalidade, das regras, das normas que a regem. A instituição “contém” meu discurso enquanto fixa os limites do mesmo e me assimila à sua “ordem”. A instituição coage-me e constrange-me, assinalando-me o rumo que pode seguir meu discurso e apontando os riscos que espreitam para além desses perigos; ela coloca limites no desejo. Cada instituição vem tacitamente delimitando o que se pode e o que não se pode dizer dela, o que se pode e o que não se pode fazer. (MARIN-DIAZ, 2012, p. 87).

Cabe retomar o que foi afirmado na introdução deste texto: os discursos ditos por Marin-Diaz (2012) como ‘legais’, ditam, hoje, o trabalho da Educação Infantil, ditam uma infância, uma criança, um professor, ditam o pensar de um modo. Assim, penso que a importância da pesquisa e do olhar para os discursos consiste

Nesta perspectiva, o que assume importância maior não é perguntar se esse ou aquele enunciado satisfaz a algum critério de verdade, mas é, sim, perguntar sobre como se estabelecem esses critérios, sobre o que fazemos com esses enunciados, sobre o que pode haver fora do horizonte da formação discursiva em que opera, esses enunciados, [...]. (VEIGA-NETO, 2016, p. 101).

O discurso, para Foucault, trata-se daquilo que está emaranhado em poder e saber, assim como se pode verificar pela citação de Fischer (2001):

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FISCHER, 2001, p. 199).

Explico que, ao utilizar o discurso como conceito foucaultiano, como algo não dado e não pronto, estou posicionando o que tencionei com a pesquisa: problematizar, fazer emergir questionamentos, não aceitar, lutar, resistir. A educação pode até ser feita e estar imersa em discursos, em todos estes que foram ditos e citados, mas ela não pode reduzir-se a isso. Mais do que isso, as pessoas que com ela trabalham não podem reduzi-la a discursos aceitos, a práticas prontas e ao comodismo de consentir que somente pelo seu desenvolvimento, uma criança precise estar dentro de uma escola. Afinal, quando se faz pesquisa com essa perspectiva, há que se lembrar do que afirmou Foucault: “o discurso não é somente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10).

Assim, reitero, da mesma forma como fez Neves (2016), que os discursos são invenções, assim como os campos de saberes aos quais eles estão associados. Busquei, a partir do olhar para estes discursos, o pensar como o interesse foi ganhando força e tornando-se uma verdade absoluta no campo da educação, como ele se constituiu como um discurso de

verdade, quase como um imperativo. Tomando, assim, o tempo e o espaço que eram ou poderiam ser do pensamento na escola.

Fischer (2001) faz uma importante explicação acerca desta ferramenta, apontando que, muitas vezes, a tentativa do pesquisador é a de achar algo, uma verdade por trás do discurso. Para isso, a autora argumenta que é necessário

[...] tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de reais intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis. É como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta então pelo estudioso. (FISCHER, 2001, p. 198).

Ou seja, pensando na análise discursiva e atentando para o material empírico desta pesquisa, eu tinha que olhar para estes materiais – os documentos –, problematizando os discursos presentes neles por eles mesmos e não procurando algo que estivesse ‘escondido’. Não se trata de perceber o que não está ali, mas a que tais discursos remetem, uma vez que os documentos foram produzidos em determinada época e dentro de uma sociedade que desempenhava modos de governo do infantil com suas especificidades. Portanto, eles, mais do que nomear essas infâncias, produzem-nas, pois são as relações de poder e saber, ou melhor, relações de governo que implicam certa condução das condutas.

Um dos objetivos da análise dos documentos, nesta dissertação, foi apresentar como os discursos, sobre interesse e pensamento, articulam-se às políticas públicas da Educação Infantil, as quais foram construídas em um determinado tempo histórico. Mais uma vez, com base nos estudos realizados, retomo que não se trata de procurar aquilo que esteja encoberto, mas, sim, de investir no olhar apurado que torna possível enxergar o dito de outros modos, bem como o porquê de algumas coisas serem/estarem ditas/escritas e outras não, nos documentos.

Estudar a emergência de um objeto — conceito, prática, ideia ou valor —, é proceder à análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos que instituíram e alojam tal objeto. Não se trata de onde ele veio, *mas como/de que maneira e em que ponto* ele surge. (VEIGA-NETO, 2011, p. 61).

Veiga-Neto e Lopes (2010b) apresentam afirmações que conversam com as inquietações desta pesquisa ao afirmar que “entender o presente, abrir-se para o futuro, saber indagar e conseguir indignar-se são o combustível para um pensamento relevante e para uma

ação consequente” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010b, p. 12). São as inquietações que busco, e que busquei, enquanto pesquisadora, e pretendo fazer com que elas emergjam com força a partir deste texto. Há ainda que se enfatizar duas questões, adjetivadas como “questões célebres nietzschianas - centrais aqui: que estão os outros fazendo de nós?, [...] que estamos nós fazendo de nós mesmos?” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010b, p. 12). Isso me ajudou a colocar, além de um olhar mais apurado, um ponto de interrogação naquilo que os documentos apontam como ‘manuais’ para problematizar, inspirada também nas perguntas nietzschianas: que estão estes documentos fazendo da educação? Que estamos nós fazendo da educação a partir destes documentos?

4.1 MATERIAL EMPÍRICO: OS DOCUMENTOS

Esmiúço, agora, os documentos que foram analisados, bem como os procedimentos utilizados para sua análise. Como já mencionado no início deste texto, para realizar esta pesquisa selecionei três documentos, os quais são os mais importantes em se tratando de seus atravessamentos nas práticas da Educação Infantil no Brasil: LDB de 1996, DCNEI de 2010 e BNCC de 2018.

Historicamente falando, já na Constituição Federal estava prevista a elaboração de uma lei que norteasse a educação nacional brasileira, com bases e princípios de igualdade, cuja citação primeira se deu na Constituição de 1934. A LDB/96, portanto, é a legislação que estabelece as diretrizes, fundamentos, estruturas, normatizações do sistema e as bases da educação nacional de todo o país, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, adequando-se aos princípios presentes na atual Constituição Federal/88. Todavia, a primeira LDB foi sancionada em 1961 (Lei nº 4.024/61), nove anos após seu Projeto de Lei ser criado, sendo assinada pelo Presidente João Goulart. O primeiro Projeto de Lei foi encaminhado pelo poder Executivo ao poder Legislativo em 1948 e acarretou em treze anos de debate até o texto chegar à sua versão final. Em 1970, o governo nomeou especialistas para elaborar a reforma da LDB, com foco no Ensino Médio. O objetivo era torná-lo profissionalizante. Assim, em 1971, em pleno Regime Militar, chegou ao Congresso a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, LDB que esteve em vigor até 1996.

Por se tratar de uma lei de tamanha importância, cabe ressaltar que nem todas as ideias e filosofias estavam acordadas para que fossem para o papel de maneira a cumprir com o princípio de igualdade educacional exigido na Constituição. Havia uma disputa, na qual, de um lado estavam os ideais progressistas defendendo que a educação deveria ser somente e

integralmente dever do Estado, logo, todas as escolas deveriam ser públicas; do outro lado, estavam os ideais mais ‘liberais’, que tinham como base a liberdade integral do sujeito que deveria ter direitos naturais próprios, os quais não cabiam ao Estado garantir ou não. No último caso, a educação deveria ser dever da família, ou seja, deveria haver uma rede privada à disposição e escolha dos pais e o Estado deveria oferecer educação somente aos mais pobres. Aqui, mais uma vez, percebe-se a educação brasileira sendo construída a partir da diferenciação de classes, como foi anteriormente abordado no subcapítulo que fala da Educação Infantil.

Como sinaliza Cury (2008), a base e as ideias da LDB foram iniciadas antes da promulgação da Constituição Brasileira de 1988, no seio do processo efervescente dos movimentos sociais organizados que clamavam por outras propostas e concepções de educação capazes de criar elos com o movimento de redemocratização do País, ao longo dos anos de 1980. Educadores inconformados com as atrocidades educacionais produzidas pelo ideário do Regime Militar (1964 - 1985) iniciaram a organização de combate a um conjunto de ideias conservadoras e alienantes, que buscavam manter as camadas menos favorecidas em situação de submissão e dominação constantes. Os índices de analfabetismo, evasão e repetência eram alarmantes. Os currículos e modelos pedagógicos, precários, e o que havia de melhor destinava-se aos interesses das classes dominantes, representada por uma minoria da população. (ARAÚJO; SILVA; SOUZA, 2017, p. 150).

Eis como se deu a construção da primeira LDB: em 1996, a Lei 9.394 foi aprovada para servir como Diretrizes e Bases da Educação Nacional, era a mesma lei de 1971, mas com algumas mudanças. Cito, aqui, em ordem numérica aleatória, algumas modificações importantes que ocorreram da LDB/71 para a LDB/96, citações baseadas no artigo *Vinte anos da Lei n.º 9.394/96, o que mudou? Políticas educacionais em busca de democracia* (ARAÚJO; SILVA; SOUZA, 2017): 1. o aumento de um ano no Ensino Fundamental, incluindo a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica e sendo responsabilidade dos pais a matrícula da criança com 4 anos completos até 31 de março do ano corrente - segundo os autores, “a Lei diz ainda que, a partir de 2016, os pais que não cumprirem o que determina os novos parâmetros da LDB poderão sofrer pena com multa ou detenção de quinze dias” (ARAÚJO; SILVA; SOUZA, 2017, p. 157); 2. a inserção do ensino de artes, defesa civil e educação ambiental como componentes curriculares obrigatórios; 3. a mudança do foco do ensino da História do Brasil, o qual deveria, a partir da lei, levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia; 4. a inserção de conteúdos transversais relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e ao adolescente; 5. a obrigatoriedade do estudo e da cultura afro-brasileira e

indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio; 6. quanto à escolarização, também teve a inclusão, como modalidade, da educação especial, da educação indígena, da educação no campo, da educação a distância e da Educação de Jovens e Adultos.

Em âmbito geral, a LDB/96 não conseguiu atender o público a que se propunha, ou mesmo o propósito de uma educação de qualidade e igualitária. Desde seu início, além dos tempos, as necessidades da educação também sofreram mudanças e, por isso, a Lei vem também sendo modificada e sofrendo alterações. Mesmo assim, ela é, até a conclusão deste trabalho, a legislação maior em termos de educação no Brasil.

A LDB não será suficiente para, sozinha, promover o necessário salto de qualidade da educação pública brasileira. De toda forma, a Lei faz parte do extenso repertório de políticas necessárias para que esse salto seja possível – é necessário, entre outros pontos, financiamento adequado, condições de trabalho, formação continuada, valorização salarial e profissional dos trabalhadores da educação. Desse modo, as escolas serão capazes de assegurar inclusão e qualidade do ensino a todos os estudantes. (ARAÚJO; SILVA; SOUZA, 2017, p. 159).

Em termos de organização e compreensão, a LDB/96 tem a seguinte sequência: Título I *Da Educação*; Título II *Dos Princípios e Fins da Educação Nacional*; Título III *Do Direito à Educação e do Dever de Educar*; Título IV *Da Organização da Educação Nacional*; Título V *Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino*. Este último compreende ainda o Capítulo I *Da Composição dos Níveis Escolares*; o Capítulo II, *Da Educação Básica* com a Seção I *Das Disposições Gerais*, Seção II *Da Educação Infantil*, Seção III *Do Ensino Fundamental*, Seção IV *Do Ensino Médio*, Seção V *Da Educação de Jovens e Adultos*; Capítulo III *Da Educação Profissional*; Capítulo IV *Da Educação Superior*; e o Capítulo V *Da educação Especial*. Por fim, apresenta o Título VI *Dos Profissionais da Educação*; Título VII *Dos Recursos Financeiros*; Título VIII *Das Disposições Gerais*; e o Título IX *Das Disposições Transitórias*.

Seguindo com a apresentação, abordo agora o segundo documento escolhido para análise nesta pesquisa, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, previstas na LDB/96, Inciso IV do seu Artigo 9º:

[...] atribui à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996, p. 7).

De acordo com o Parecer 20/2009 da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação,

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil [DCNEIs], de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer. (BRASIL, 2009, p. 3).

Logo, seu objetivo era estabelecer diretrizes comuns para a Educação Infantil, baseando-se também na maneira como as Diretrizes Curriculares Nacionais, para toda a Educação Básica, foram criadas, pois as DCNEIs/10 fazem parte das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB). Desse mesmo modo, tal documento tem caráter orientador para as escolas no sentido da organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas de cada instituição. Portanto, essa Lei é resultado de um trabalho conjunto e de uma necessidade que já estava prevista também na Constituição Federal/88.

Em termos de organização, as DCNEIs/10 estão dispostas da seguinte forma: *Apresentação*; 1. *Objetivos*; 2. *Definições*; 3. *Concepção da Educação Infantil*; 4. *Princípios*; 5. *Concepção de Proposta Pedagógica*; 6. *Objetivos da Proposta Pedagógica*; 7. *Organização de Espaço, Tempo e Materiais*; 8. *Proposta Pedagógica e Diversidade*; 9. *Proposta Pedagógica e Crianças Indígenas*; 10. *Proposta Pedagógica e as Infâncias do Campo*; 11. *Práticas Pedagógicas da Educação Infantil*; 12. *Avaliação*; 13. *Articulação com o Ensino Fundamental*; 14. *Implementação das Diretrizes pelo Ministério da Educação*; 15. *O Processo de Concepção e Elaboração das Diretrizes*.

Em se tratando do como se originaram as DCNEIs/10, o primeiro documento que aborda o assunto é o Parecer CNE/CEB nº 22 aprovado em 17 de dezembro de 1998 cujo título é Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o qual foi publicado logo após a criação do RCNEI, em 1998. Na sequência, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, que instituiu tais Diretrizes, também foi publicada. Segundo o material *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação* publicado em 2015,

Ao mesmo tempo em que o MEC elaborou o RCNEI, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, com caráter mandatório. De acordo com a Resolução nº 1 de 7 de abril de 1999, no seu art. 2º “essas Diretrizes constituem-se na doutrina sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 2015, p. 13).

O RCNEI não era um documento que conversava com aquilo que a educação brasileira vinha produzindo e compreendendo em termos de infância e Educação Infantil, pois é neste ponto que se pode observar e atentar para duas fortes bases teóricas distintas que estavam, e estão, presentes nessa etapa da educação: a Pedagogia da Infância e a Pedagogia Histórico-Crítica. Detenho-me mais detalhadamente a elas e às suas implicações posteriormente, quando descrevo a análise e seus resultados. Os autores Carvalho e Guizzo (2018) explicam a dissonância das DCNEIs/10 para o RCNEI, argumentado que o segundo

[...] parecia buscar desenvolver um trabalho pedagógico voltado para disciplina, concentração e produtividade das crianças desde a mais tenra idade. A título de exemplo, evidencia-se nos RCNEI a presença de um currículo prescritivo por idade (dividido entre creche e pré-escola), no qual são privilegiadas áreas de conhecimento. (CARVALHO; GUIZZO, 2018, p. 779).

E tais autores continuam explicando que,

Além disso, de acordo com Amorim e Dias (2012), a publicação dos RCNEI demonstrou uma descontinuidade na produção dos documentos legais até então publicados pelo governo. Tal atitude unilateral ratificou equivocadamente a compreensão dos professores de Educação Infantil de que os RCNEI seriam uma proposta curricular nacional de caráter mandatório (LEITE; NUNES, 2013). (CARVALHO; GUIZZO, 2018, p. 779).

Certamente sabe-se que havia, além de embates teóricos, também lutas políticas marcadas por fortes oposições de ideias, as quais se tornavam claras perante ambos os documentos. Desse modo, posso afirmar, a partir das contribuições de Carvalho e Guizzo (2018), que, diferentemente dos Referenciais, as Diretrizes significaram continuidade nas políticas educacionais, pois priorizaram como objetivos primordiais o cuidar e o educar enquanto alicerces do currículo da Educação Infantil por meio do enfoque nas interações e brincadeiras. O que fica evidente neste documento, as DCNEIs/10, é que a criança e seus direitos são lidados com centralidade. Todos os tópicos, de maneira bastante sucinta e objetiva, retratam o quanto a escola, os professores e a família precisam estar engajados, em tríade, para que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças aconteçam e que estes, assim como elas próprias, sejam respeitados em suas especificidades.

Se estes dois primeiros documentos forem dispostos em comparação, é possível verificar que esta centralidade da criança, aparece em ambos, LDB/96 e DCNEIs/10. Todavia, como penso que a LDB/96 tem um caráter mandatório diferente – porque vejo também nas DCNEIs/10 certo caráter mandatório –, nas Diretrizes parece-me mais evidente a conduta que

a escola, o professor e a família devem seguir e o que devem fazer. Em contrapartida na LDB/96, os direitos das crianças, como âmbito geral, sobressaem-se ao aspecto mencionado.

Seguindo a apresentação, algo interessante a ser destacado, apesar de não fazer parte da análise, é o documento *Diretrizes em Ação Qualidade no dia a dia da Educação Infantil* criado pelo MEC em parceria com a UNICEF e o Instituto Avisa Lá, em 2015. Tal material é um guia orientador de como as escolas devem operar com as Diretrizes, a partir de vídeos explicativos. Segundo ele, “a ideia é que os vídeos e os tutoriais sejam usados pelas equipes técnicas dos municípios nos encontros de formação continuada com diretores, coordenadores, professores e equipes de apoio, visando aproximar práticas locais de princípios e resoluções das DCNEIs” (INSTITUTO AVISA LÁ, 2015, p. 11). Julguei importante mencioná-lo, pois, na sequência deste texto, comparo-o com material parecido. Percebo, aqui, o lugar ou o não lugar ocupado pelo pensamento naquilo que se refere aos professores, pois eles recebem um material explicando como devem fazer aquilo que foi previsto. É neste ponto que vinculo a teorização com minha empiria: que tempo de pensamento tem um professor a partir da operação com tais materiais? Como ele aprende a se relacionar com o pensamento para operar isso com seus alunos? E, por consequência, como ele poderia proporcionar o tempo do pensamento em sala de aula a partir deste contexto?

Chegando, agora, no terceiro e último documento escolhido, quero explicar um pouco a organização da BNCC/18 que é o documento mais recente dentre os três que foram analisados. Ela estava prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996, no Plano Nacional de Educação de 2014, e, de certa forma, é mencionada nas DCNEIs/10, bem como foi planejada por especialistas de diferentes áreas e contou com a participação da população brasileira, por meio de uma consulta popular.

Segundo a própria Base:

[...] trata-se, portanto, da implantação de uma política educacional articulada e integrada. Para isso, o MEC será parceiro permanente dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, trabalhando em conjunto para garantir que as mudanças cheguem às salas de aula. As instituições escolares, as redes de ensino e os professores serão os grandes protagonistas dessa transformação. (BRASIL, 2018, p. 6).

A BNCC/18 teve seu processo iniciado em 1988³⁵, pois já estava presente na Constituição Federal/88, no Artigo 210. Em consequente, a LDB/96, em seu Artigo 26,

³⁵ Fiz uso dos dados contidos no site da Base Nacional Comum Curricular, na aba Linha do tempo, disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/>, para montar minha análise sobre as datas da construção e discussão do documento. Acesso em: jan 2019.

determina a adoção de uma Base Nacional Comum Curricular para toda a Educação Básica. E nas DCNEIs em 1999 e DCNEBs em 2013, no Artigo 14 há um ‘reforço’ da ideia de uma base comum norteando toda a Educação Básica. Desse modo, em junho de 2015, o MEC instituiu a Portaria de nº 592 (BRASIL, 2015c) e, junto com o Conselho Nacional dos Secretários da Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), iniciou-se um grupo de redação responsável pela primeira versão da BNCC/18. Já em julho do mesmo ano, em Brasília, aconteceu o Seminário Internacional sobre a BNCC/18, que reuniu especialistas nacionais e internacionais a fim de discutir e compartilhar experiências de construções curriculares para a formulação do documento. Por fim, em setembro de 2015, foi publicada a primeira versão, e esta primeira versão logo foi disponibilizada para consulta pública.

Em março de 2016 a consulta *online* da primeira versão foi encerrada. As contribuições passaram de 12 milhões e foram feitas pela sociedade civil: professores, escolas, organizações do terceiro setor e entidades científicas. No período de março até maio, uma equipe da Universidade de Brasília (UnB) sistematizou tais contribuições e encaminhou-as para o grupo de redatores. Assim, em maio de 2016 o MEC publicou a 2ª versão já construída com os contributos da consulta pública. No ano seguinte, o MEC entregou ao CNE a terceira versão da base contendo as partes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Por sua vez, o CNE faz consultas públicas também via *e-mail*, para ouvir a população sobre essa terceira versão, isso tudo de junho a setembro de 2017. Em agosto, Consed e Undime lançaram o Guia de Implementação da BNCC/18, com sugestões que apoiaram, e ainda apoiam, a organização das secretarias para a implementação.

Dessa forma, a terceira e última versão da BNCC foi homologada em 2018. Ela contou com as partes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, pois o Ensino Médio teve outras discussões e outro processo. Entretanto, no ano de 2018 ainda, a BNCC do Ensino Médio também foi homologada, após muitas discussões e embates.

Ressalto que operei somente com a parte da Educação Infantil da BNCC/18 e, por isso, explico que essa está organizada, primordialmente, por seis Direitos de Aprendizagem: Expressar, Conviver, Brincar, Participar, Explorar e Conhecer-se. Dessa forma, todos os direitos de aprendizagem são contemplados em Campos de Experiências. Cada Campo possui objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos para diferentes faixas etárias. Os Campos de Experiências, por sua vez, já estavam previstos nas DCNEIs/10 e eles provêm da chamada Pedagogia da Infância, a qual se constitui como uma linha da pedagogia que se

baseia nos estudos e práticas das escolas italianas, bem como em Lóris Malaguzzi³⁶, a qual ainda afirma a criança como autora de suas aprendizagens e protagonista de suas ações e fazeres na escola de Educação Infantil. A definição do conceito dos Campos de Experiência é encontrada na BNCC/18:

Os campos de experiências reconhecem que a imersão das crianças em práticas sociais e culturais criativas e interativas promove aprendizagens significativas. São um arranjo curricular que organiza e integra brincadeiras, observações, interações que acontecem na rotina da creche/escola. Dão intencionalidade para as práticas pedagógicas e colocam a criança no centro do processo. (BRASIL, 2018, p. 38).

Na BNCC/18, são encontrados cinco campos de experiências: *O eu, o outro e o nós*; *Corpo, gestos e movimento*; *Traços, sons, cores e formas*; *Escuta, fala, pensamento e imaginação*; e *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*. Para cada campo há um Objetivo de Aprendizagem.

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2018, p. 42).

Os objetivos de aprendizagem estão organizados em grupos etários, ou seja, pela faixa etária das crianças, as quais são divididas em dois grandes grupos, sendo o primeiro subdividido em duas partes e o segundo em uma. Elaborei um quadro baseado também em um quadro que se encontra na BNCC/18, a fim de ilustrar a organização por faixa etária.

Quadro 2 - Organização da Educação Infantil por faixa etária na BNCC/18

CRECHE		PRÉ-ESCOLA
BEBÊS (0 a 1 ano e 6 meses)	CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	CRIANÇAS PEQUENAS (4 anos a 5 anos e 11 meses)

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC/18 (BRASIL, 2018, p. 44).

Ainda sobre a organização deste documento, destaco que dentro de cada campo de experiência há um ou mais objetivos para cada faixa etária, dispostos em quadros no documento. Basicamente, assim ela se divide:

Nessa direção, considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências. Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da

³⁶ Professor e pedagogo nascido em 1920, na Itália, e fundador das escolas de Reggio Emília e da proposta pedagógica dessas escolas.

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, 2018, p. 51).

Ao final do texto legal, tem-se uma parte intitulada *A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*. Sob este título, encontra-se uma breve explicação sobre a importância da transição entre uma etapa e outra, bem como a retomada de alguns cuidados fundamentais para que a criança passe por isso de maneira ‘saudável’. Neste âmbito, fala-se de equilíbrio, atenção, cuidado, acolhimento afetivo, precaução quanto às fragmentações, entre outros.

Apesar de a Base deixar claro que as sínteses de aprendizagens não se configuram como condição ou pré-requisito da entrada da criança para o Ensino Fundamental, o caráter dessa parte da BNCC/18 é evidentemente mandatório e sugestivo de uma preparação. Ou seja, o documento trata de objetivos específicos por Campos de Experiências e por faixas etárias e, ainda nele, se acrescentam partes que dizem como a criança deve sair daquela etapa. Em minha leitura, a intencionalidade é a de dizer ao leitor: depois de tudo isso (objetivos dos Campos de Experiências), a criança precisa ‘sair da escola de Educação Infantil’ desta forma. Ou, em outras palavras: é isso o que a criança precisa aprender na Educação Infantil. Não afirmo que isso é ruim ou que não é importante, mas reitero que os modos de subjetivação de alunos e professoras são também atravessados por essas forças. Logo, a partir deste aspecto da BNCC/18, pode-se perguntar o modo pelo qual as crianças estão realmente ‘terminando’ cada etapa.

Essa é uma questão que, por minha vivência profissional, é vastamente discutida nas escolas. Entretanto, penso que, por vezes, não se leva em conta que a criança é uma criança que está sendo atravessada por diferentes discursos, instituições e forças e que, apesar de todos os ensinamentos e formações que recebe, existem fatores outros e múltiplos que fogem ao alcance da instituição escolar. Isso, sob o olhar desta pesquisa, é bom, é saudável, uma vez que tira da escola o caráter salvacionista do indivíduo e faz com que foquemos o olhar sobre as questões comuns no sentido de comunidade, coisa que a instituição ainda pode fazer.

Antes de prosseguir, cabe-me trazer mais uma inquietação. Tal ‘dizer’ do documento, assim como ele é, está embebido em discursos que se constituem através de práticas discursivas. Assim sendo, posso pensar o quanto a BNCC/18 foi produzida em meio a uma série de lutas por significação, ou seja, pode-se dizer que “as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele. E, ainda que

uma prática discursiva dependa da nossa vontade, essa não é suficiente para gerá-la e fazê-la funcionar” (VEIGA-NETO, 2011, p. 93).

Desejo, aqui, mencionar, objetivamente e sucintamente, outro documento, o qual não se constituiu como o quarto texto legal de análise. Portanto, ele não entrou como material empírico, mas teve grande importância e veio a ser um ‘*plus* da análise’. O que quero dizer com isso é que ele ajuda a olhar para alguns discursos do material empírico e mostra algumas pistas também. Na Banca de Qualificação desta dissertação, foi sugerido o documento *Campos de Experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil*³⁷, pois naquele momento ele havia ‘recém-saído do forno’, mas como não era de meu conhecimento decidi, junto de minha orientadora, acessá-lo para o fim já aqui descrito. Assim sendo, logo de início, segundo o próprio documento, a descrição do material é que ele “foi elaborado para apoiar professores e gestores na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Infantil” (OLIVEIRA, 2018a, p.2). Ou seja, assim como citado anteriormente, esse é mais um documento que traduz a Base para os educadores e os profissionais que trabalham com a Educação, pois “[...] você encontrará um resumo do que a BNCC traz para a Educação Infantil [...] e algumas sugestões aos professores de práticas, considerando as especificidades etárias e integrando os campos de experiências” (OLIVEIRA, 2018a, p. 2). Retomo, por isso, as Diretrizes, uma vez que ambos apresentam semelhança na maneira de explicitar aquilo que desejam que o leitor-professor faça. São textos que funcionam como manuais acessíveis e que trazem o que muitas vezes, infelizmente ao ver desta pesquisa, o campo da educação fornece: receitas.

Este não foi o foco desta dissertação, mas ao acessar estes materiais que dizem respeito aos documentos analisados, pensei e penso que essa é mais uma prática discursiva que se encaixa dentro das minhas problematizações iniciais. O tipo de leitura, de material e formação que é consumido hoje pela maioria dos professores é este: receituários de como fazer isso, de como desenvolver aquilo, sempre dentro da perspectiva das competências³⁸ e habilidades. Materiais que são permeados por interesses pautados em manejos de poder e que se direcionam exatamente de maneira clara para o tipo de receptor que intencionam,

³⁷ Esse documento é de autoria de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira e foi construído pelo MEC em parceria com algumas instituições, tais como: Cooperação Representação no Brasil, Movimento pela Base Nacional Comum, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e Fundação Santillana, no ano de 2018.

³⁸ Este conceito das competências, o qual é muito utilizado, emerge nas Diretrizes e vem pautando o campo da educação através das práticas discursivas presentes nos documentos de maneira bastante forte. Ou seja, nas DCNEIs, a palavra já aparece e, na Base, ela vem combinada com outros léxicos, mas que se reatualizam neste intuito de capacitar as crianças para um determinado fim, sintoma neoliberal apontado e discutido nesta dissertação, como que reduzindo o espaço formativo da escola ao desenvolvimento de habilidades e competências.

utilizando tecnologias adequadas, assim como dito por Foucault (1991), tais como o *design*, as cores, o vocabulário, entre outros. Mas como já disse esse não foi meu foco.

Prosseguindo. O que todos estes documentos têm em comum é o fato de estarem em planejamento desde a Constituição Federal/88. Foram muitos anos de batalhas políticas e sociais para que os projetos se tornassem políticas públicas. Como os próprios textos retratam, um deles não desvalida o outro, muito pelo contrário, apesar de todos terem caráter normativo, todos se complementam em suas atribuições no campo da educação.

Contextualizada a descrição dos documentos, reitero que a pesquisa, então, consistiu em olhar para o material a fim de realizar uma análise sobre como estes documentos abordam os conceitos de pensamento e interesse, ou melhor, do quanto o pensamento é tomado pelo imperativo do interesse. Tratou-se de uma tentativa de descrição dos discursos que vinculam, ou não, pensamento e interesse em se tratando da Educação Infantil, para problematizar suas implicações para as infâncias contemporâneas no Brasil. Daí a necessidade de descrever os enunciados mais regulares e destacar os deslocamentos³⁹ em suas relações de poder e subjetivação, ou seja, que lugar de sujeito se está produzindo, pensando a partir da análise do pensamento.

³⁹ No capítulo *Sobre a Incompletude*, deixo claro como abordo as regularidades e deslocamentos com os quais esta investigação operou.

5 ANÁLISE: UM MODO DE OPERAR
COM OS DOCUMENTOS



5.1 PERSPECTIVAS TEÓRICAS DOS DOCUMENTOS

Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar, uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigos/as e cultivar inimigos/as; de merecer ter tal vontade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individuação. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. (CORAZZA, 2002, p. 124).

Pensando junto com o que diz a citação, acredito que uma prática de pesquisa também é uma inquietação, uma perturbação, um desassossego. Penso que é uma escolha. E, por assim o ser, essa seleção significa escolher deixar ser atingido e atingir. É escolher emergir mais, quando se enxerga que já se está imerso. Mas é também não naturalizar o sentimento de incompletude e de indignação para buscar respostas imediatas ou para afirmar a ‘síndrome de Gabriela’ (de Jorge Amado). Pesquisar, valendo-me da imbricação das palavras de Corazza (2002) e de Galeano (2017), é pensar o que se está fazendo para mudar aquilo que se é. Logo, pensando assim,

As palavras comuns começam a nos parecer sem qualquer sabor ou a nos soar irremediavelmente falsas e vazias. E, cada vez mais, temos a sensação de que temos de aprender de novo a pensar e escrever, ainda que para isso tenhamos de nos separar da segurança dos saberes, de métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possuem). (LARROSA, 1998, p. 7).

As palavras de Larrosa (1998) conotam atenção e zelo por aquilo que se pode nomear como o processo pelo qual passa o pesquisador. Em muitos momentos, a sensação é de que nada mais se compreende ou pode-se vir a compreender, em outros é a de que a ‘lâmpada foi descoberta’ e, em outros ainda, é de incerteza sobre se ainda se quer ou se pode fazer algo com o objeto de estudo em foco. Isso é a tradução de uma prática de pesquisa, de uma investigação. Assim, como traduz Agostini (2017, p. 62), “pesquisar não é uma simples atividade de colecionar pontos de vista, reorganizar ideias e realocar conceitos, mas sim, reinventar certezas absolutas, dado um novo enfoque e um novo fôlego para aquilo dado como certo e seguro”. Ou seja, parto do princípio de que pesquisar é me colocar em movimento na busca da retroalimentação para aquilo que, todos os dias, faço e penso quando estou ‘dentro’ e/ou ‘fora’ da escola de Educação Infantil.

Trato, agora, de problematizar um pouco sobre como as concepções teóricas interferiram e geraram os conceitos de Educação Infantil e de infância, os quais atravessam fortemente as políticas públicas examinadas. Destaco que, no Brasil, são encontradas majoritariamente políticas públicas de governo e não políticas públicas de Estado, ou seja,

muitas políticas públicas são planejadas e colocadas em ação conforme o que o governo em exercício ‘valora’. Todavia, este valor nem sempre está de acordo com aquilo que se entende por coletivo, por bem comum. Com base nessas concepções, introduzo esta seção situando especificamente o campo de atuação no qual meu material empírico está imerso: o das políticas públicas da Educação Infantil, ressaltando que este segmento é fruto de um longo e intenso embate. E é por esse motivo que a contextualização teórica se faz necessária aqui.

Demarco que, tais lutas do campo da Educação Infantil, segundo Carvalho e Guizzo (2018), foram tomadas por movimentos sociais, a partir da década de 20, que traduziram um novo espaço e um novo olhar para o cuidado e a assistência das crianças pequenas, partindo do contexto que tais movimentos foram organizados, inicialmente, a partir da emergência de se ter um espaço que não somente cuidasse das crianças como uma maneira de ‘alívio da pobreza’ ou de cunho assistencialista. Esta nova forma de olhar e cuidar das crianças foi concebida graças à conquista de direito da Educação Infantil como etapa da educação, processo que ocorreu primeiramente na Constituição Federal/88 e, depois, na LDB/96. Entretanto, ainda há um grande percurso a ser percorrido no campo pedagógico da Educação Infantil, o qual é diferenciado do campo assistencialista.

No campo pedagógico, conforme alertam Moss (2011) e Campos (2012), está sendo construída uma nova concepção sobre como educar e cuidar em instituições educacionais, tendo em vista a problematização e a superação das duas formas históricas que caracterizaram o atendimento das crianças no país: a assistencialista e a escolarizante. (CARVALHO; GUIZZO, 2018, p. 773).

As duas formas de olhar estiveram fortemente presentes durante o processo de construção do ideário de Educação Infantil, no Brasil, assim como já visto e reiterado em toda essa escrita: a história desta etapa da educação é marcada pela diferenciação de classes. Desse modo, por muito tempo essa visão fragmentada de uma escola, de um currículo e de uma criança esteve presente nas práticas escolares. Por isso afirmo que, a partir deste cenário de forças, podem-se traçar dois grandes movimentos teóricos que atravessam os estudos da infância e da Educação Infantil ainda hoje: a Pedagogia da Infância e a Pedagogia Histórico-Crítica. Essas correntes teóricas apresentam conceitos diferentes de escola, de criança e de infâncias, conceitos estes que não somente atravessam os documentos examinados, mas que afirmam um tipo de Educação Infantil e marcam um lugar para isso.

Nesse sentido, julgo importante fazer um breve resumo dos aportes teóricos, pois além de auxiliar o leitor na compreensão da construção dos documentos, estas bases também ajudam a entender alguns embates do campo em discussão. Com isso, inicialmente aponto

elementos sobre a Pedagogia da Infância. Segundo a pesquisadora e professora Dra. Maria Carmem Silveira Barbosa (2010, s/p), “no Brasil, a elaboração teórica acerca da *Pedagogia da Infância*, ou seja, a teorização sobre uma nova maneira de ver a criança, teve seu início logo após a aprovação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica - Constituição Nacional (1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)”. Os autores Carvalho e Guizzo (2018, p. 776) corroboram com tal afirmativa, explicando que, “[...] em 1995, acirrou-se o debate sobre a elaboração de propostas pedagógicas para o trabalho na Educação Infantil”. Assim, tais trabalhos tinham como objetivo a ideia da criança já narrada anteriormente, pois

[...] vinculou-se a uma concepção de educação para a infância que buscasse estabelecer uma relação imanente entre cuidado e educação, entendendo que cuidar é também educar; por isso, são processos indissociáveis, envolvendo questões como acolher, ouvir, encorajar e apoiar. (CARVALHO; GUIZZO, 2018, p. 777).

Tal concepção de educação e cuidado indissociada foi inspirada nos estudos italianos oriundos da teoria de Lóris Malaguzzi, já mencionado anteriormente, os quais foram traduzidos pela pesquisadora e professora Dra. Ana Lúcia Faria Goulart (1994) para o português, bem como através da tese da professora e pesquisadora Dra. Eloísa Candal da Rocha, em 1999, intitulada *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil*. Tais estudos, juntamente com a Educação Infantil pensada não mais separada da ideia do cuidado e do acolhimento das crianças, foram um marco muito grande para as instituições, que, até então, operavam com tais premissas separadamente. O movimento de novas ideias e de uma nova concepção para a Educação Infantil atravessou fortemente os documentos que seriam posteriormente produzidos (como as DCNEIs/10 e a BNCC/18), bem como rompeu com aquilo que a Pedagogia Histórico-Crítica vinha produzindo, e acreditando, dentro do âmbito escolar.

Ou seja, as traduções italianas, assim como a tese mencionada, ampararam-se em uma ‘nova pedagogia’ e trouxeram, assim, novas concepções para a construção das políticas públicas para a Educação Infantil. Vislumbrou-se, assim, um novo conceito de criança, infância e de escola da infância. Novas práticas, que traziam a criança como alguém potente, pensante e que não estava na escola para somente receber/aprender, surgiram, focando no fato de que ela também poderia e deveria ter autoria em suas aprendizagens.

A Pedagogia da Infância constituiu um campo que se contrastou com aquilo que a Pedagogia Histórico-Crítica vinha produzindo e pensando para a educação brasileira desde seu início: escola era lugar de ensino e de método, basicamente. Entretanto, é preciso reiterar

que a Pedagogia Histórico-Crítica, na sua emergência, não discutia a Educação Infantil, pois o foco era as crianças menores e não jovens e adultos por causa da sua consciência de classe.

Portanto, o campo da Pedagogia Histórico-Crítica, o qual emergiu das necessidades postas pela prática de muitos educadores uma vez que as pedagogias tradicionais, nova e tecnicista, não apresentavam propriedades históricas (SAVIANI, 2007), afirmava a escola como um lugar de estudo, rigor, disciplina, bem como apontava para a necessidade da autoridade do professor e da não dissociação da sua tarefa de ensinar, bem como a não dissociação da tarefa da criança, aprender. Com os contributos da Escola Nova e do movimento construtivista, houve certa perda da herança cultural e do papel da escola, logo, a consciência dos aspectos histórico sociais da educação não acontecia (SAVIANI, 2007). Assim, é neste contexto que nasce a Pedagogia Histórico-Crítica.

[...] a finalidade da educação escolar é formar a segunda natureza no sujeito – funções psicológicas superiores⁴⁰, através do ensino sistematizado (LAZARETTI; MELLO, 2018, p. 119) de conteúdos escolares, advindos do conhecimento científico, filosófico e artístico produzido pela humanidade. (CARVALHO, 2019, p. 87).

Compreendo que o objetivo central da Pedagogia Histórico-Crítica estava no resgate de questões gerais que eram de importância da escola, bem como a reorganização do processo educativo (SAVIANI, 2005). Pensando no campo da Educação Infantil pautado por essa pedagogia, Carvalho (2019, p. 87) reitera ainda que se defende “[...] 1) a compreensão de que o objetivo da escola é a ‘transmissão-assimilação do saber sistematizado’ (SAVIANI, 2000, p. 23)”. Essa proposta acabou consolidando um vocabulário bastante específico, também influenciado por suas perspectivas teórico-metodológicas. Palavras como ensino e aprendizagem marcam fortemente essa corrente pedagógica. Diferentemente do vocabulário da Pedagogia da Infância, que afirma, por exemplo, que na Escola Infantil não se têm alunos, mas crianças.

É essencial, portanto, conceituar essas duas bases da pedagogia, uma vez que os discursos que emergem de ambas operaram na lidação com o material empírico. Construí um quadro a fim de proporcionar melhor compreensão e visualização destas duas vertentes pedagógicas.

Quadro 3 - Pedagogia da Infância e Pedagogia Histórico-Crítica

	Pedagogia da Infância	Pedagogia Histórico-Crítica
	Compreende-se como “um conjunto de fundamentos e	Tem como intenção resgatar a centralidade da escola, bem

⁴⁰ Este conceito é de Vygotsky.

Conceito Central	indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais” (BARBOSA, 2010, s/p).	como a reorganização de todo o processo educativo, a fim de tornar o saber sistematizado como fonte primordial do aprendizado.
Perspectiva Central	A perspectiva assumida por tal pedagogia tem significado as crianças como seres humanos dotados de ação social portadores de história, capazes de múltiplas relações e produtoras de formas culturais próprias; afirmado a infância como uma categoria geracional, social, histórica e geograficamente construída, atravessada por variáveis de gênero, classe, religião e etnia (BARBOSA, 2010).	O conhecimento constrói-se, fundamentalmente, a partir da base material (prática social dos homens e processos de transformação da natureza por eles forjados); porém, as organizações culturais, artísticas, políticas, econômicas, religiosas, jurídicas, etc., também são expressões sociais que inferem na construção do conhecimento (SAVIANI, 2005).
Cronologia	As ideias centrais dessa corrente teórica foram disseminadas, no Brasil, na década de 90, a partir das teses das autoras Eloisa Acires Candal Rocha (1999), Ana Lúcia Faria Goulart (1994, ...) e Maria Carmem Silveira Barbosa (2010), bem como baseadas nas práticas das escolas italianas orientadas pelas ideias de Lóris Malaguzzi.	Dermeval Saviani (1983), junto de seu Grupo de Pesquisa, foi quem cunhou com este conceito, a partir dele mesmo (pautado nos estudos marxistas) e de sua publicação <i>Escola e Democracia</i> , em 1983. Inicialmente a discussão sobre a Pedagogia da Histórico-Crítica não inclui a Educação Infantil. Pode-se dizer que as discussões da autora Alessandra Arce serão pioneiras nesse sentido.
Base Teórica	Estudos Sociais da Infância; Lóris Malaguzzi, Manuel Jacinto Sarmento, Eloísa Candal da Rocha, Ana Lúcia Goulart de Faria.	Marx (teoria do Materialismo Histórico-Dialético), Vygotsky (teoria Histórico-Cultural).
Vocabulário	criança x aluno; mediador, educador x professor; vivências x aula; experiências x aprendizagens.	aluno x criança; professor x mediador/educador; aula x vivências; aprendizagens x experiências.
Currículo	Tem a criança e suas experiências como centro. A partir do interesse das crianças é que as práticas cotidianas são organizadas, lembrando-se dos campos de experiências e dos objetivos de aprendizagem.	Centrado no conhecimento e no mundo, promovido pelo professor e ensinado através do estudo, da memorização, da explicação.

Fonte: elaborado pela autora com base nas obras de Saviani (2005) e de Barbosa (2010).

O quadro ilustra diferenças importantes na relação entre a escola, a criança, a infância e o pensamento. Por exemplo, a Pedagogia da Infância não fala em aluno, mas em criança e, a partir deste vocabulário, é possível afirmar que muitos interesses e práticas discursivas estão presentes em cada modo de pensar a educação e a pedagogia, muitos deles, por vezes, imersos em ainda discursos salvacionistas. Ressalto que o Quadro 3 e a ampliação da discussão destas duas correntes teóricas estão, aqui, presentes puramente para descrever como implicam a produção do material empírico analisado.

Uma ressalva feita por Barbosa (2010) é a de que a Pedagogia da Infância não pode ser confundida com as ideias que emergiram do movimento da Escola Nova, ou seja, das pedagogias ativas, cuja centralidade era/é a criança a partir do olhar da medicina, da psicologia e da biologia, a partir da lógica das psicometrias. Entretanto, não se reduz a isso, pois a Escola Nova desenvolveu uma Pedagogia da Criança. Em tal Pedagogia não havia a discussão sobre as questões de geração, classe, gênero, raça, etc., que atravessam a Pedagogia da Infância. A criança era pensada a partir de um modo universal, eis a crítica e a diferenciação que é realizada pelos autores da infância em relação à Escola Nova.

Uma das críticas deste movimento era direcionada à escola dita tradicional que homogeneizava as crianças e não compreendia seus processos biopsicossociais na individualidade. Diferentemente disso, a Pedagogia da Infância “compreende que toda e qualquer ação educativa exige considerar as crianças e os contextos socioculturais que definem sua infância” (BARBOSA, 2010, s/p). Para essa perspectiva, a criança é produtora de cultura, é portadora de direitos e de história e é vista como um ser humano completo e não fragmentado em níveis de desenvolvimento. Assim, através do Quadro 3, posso afirmar também que, hoje, os enunciados do campo da Educação Infantil têm sido fortemente operados por estas duas vertentes apresentadas, mas ousou defender, baseada em minha empiria, que há uma disseminação mais forte e, talvez, difundida com menos entendimento da Pedagogia da Infância. Reitero que a base teórica dos documentos analisados nesta investigação está ancorada na Pedagogia da Infância.

De antemão, também esclareço que, por mais que em muitos trechos desta pesquisa eu tenha afirmado que a escola poderia ser mais problematizadora e que o interesse se mostra na desvalia do tempo, do pensamento e do ócio; não me posiciono a favor ou estritamente contrária a nenhuma das duas vertentes pedagógicas. Nem da Pedagogia da Infância, nem da Histórico-Crítica. Não se trata de defender uma ou outra, mas de operar com os discursos emergentes em ambas e suas ressonâncias no material empírico. Tratei também, pois, de analisar os documentos operando no nível do discurso, para me perguntar como posso

(podemos) pensar diferentemente do que penso (pensamos) quando tomo (tomamos) a Educação Infantil, as crianças e o pensamento que, no Brasil, dividem-se majoritariamente entre essas duas perspectivas.

5.2 CONSTRUÇÃO DO PERCURSO: O MODO COMO OS DOCUMENTOS FORAM OPERADOS

Fiz questão de colocar este roteiro neste subcapítulo e não no método, por entender que, na tessitura do texto, ele vai fazendo mais sentido, já conversando com um pouco da análise dos materiais. Não o tomo, entretanto, como algo engessado e duro, mas por mim construído para ficar atenta a algumas questões.

Prosseguindo com a discussão, faz-se necessário dizer o óbvio, como afirma Larrosa (1998), pois muitas vezes o óbvio é esquecido, ou então, desvalidado por assim o ser. O óbvio a ser dito aqui é que as políticas da Educação Infantil não são neutras, nenhuma política é. Nada é. Mesmo em tempos em que documentos, como o da Escola sem Partido, tentem dizer que podemos ensinar de forma neutra. E como anunciado anteriormente, as políticas das quais essa investigação se utilizou, foram e são frutos de diferentes forças e dissonâncias, bem como estão imersas em diferentes discursos. Igualmente necessário é lembrar que, como o foco foi o de perceber os discursos que emergem de tais políticas, discursos que sugerem/ditam modos da criança e da escola, de ser e se fazer educação escolarizada, operando ou não com o pensamento e interesse, não se pode esquecer que todos somos tão produtores dos discursos dos quais falamos quanto estamos dentro dessa ordem (CARVALHO, 2018). Logo, aqui também não há neutralidade ao operar com os discursos.

Pensei a organização do processo de análise através da cronologia. Por isso, organizei os documentos por suas datas de publicação, a fim de situar o leitor sobre como também entendo a constituição dessas políticas públicas: pelo processo e pelo tempo. A partir disso, marco, ao final do processo, algumas importantes regularidades e deslocamentos. Na sequência, apresento o Quadro 4, no qual articulo o roteiro de análise da investigação para examinar os documentos.

Quadro 4 – Roteiro de Análise dos Documentos

INTERESSE			
Documento	LDB (BRASIL, 1996)	DCNEIs (BRASIL, 2010)	BNCC (BRASIL, 2018)

Quantidade de vezes que a palavra aparece	4	0	6
<p>Em que parte do documento aparece</p>	<p>1. “Interesse do processo de aprendizagem” (s/p);</p> <p>2. “Interesse social” (s/p) como uma diretriz dos conteúdos curriculares;</p> <p>3. assim como esses conteúdos pautados nas “necessidades e interesses dos alunos da Zona Rural” (s/p), no caso, também vinculado aos interesses dos Jovens e Adultos.</p>		<p>Objetivo do Campo de Experiência <i>O eu, o outro e o nós:</i> (EI03EO06) “Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida” (p. 48);</p> <p>No Campo de Experiência <i>Corpo, gestos e movimentos:</i> (EI03CG05) “Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas” (p. 47).</p> <p>Também no Campo de Experiência <i>Escuta, fala, pensamento e imaginação</i> com três objetivos: (EI01EF02) “Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de Músicas” (p.49); (EI01EF03) “Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas)” (p.49); (EI02EF03) “Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para</p>

			baixo, da esquerda para a direita)” (p. 49). Por último na <i>Síntese de aprendizagem</i> , dentro do Campo de Experiência <i>O eu o outro e o nós</i> : “Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando diversidade e solidarizando-se com os outros” (p. 54).
PENSAMENTO			
Documento	LDB (BRASIL, 1996)	DCNEIs (BRASIL, 2010)	BNCC (BRASIL, 2018)
Quantidade de vezes que a palavra aparece	3	0	2
Em que parte do documento aparece	No trecho que fala dos princípios nos quais se baseia o ensino que deve ser ministrado; depois como desenvolvimento do “pensamento crítico” (s/p) no Ensino Médio; e, ainda, como finalidade da Educação Superior: “pensamento reflexivo” (s/p).		Somente no Campo de Experiência <i>Escuta, fala, pensamento e imaginação</i> , tanto no documento de modo geral, quanto no final, parte da <i>Síntese das Aprendizagens</i> deste mesmo Campo de Experiência.

Fonte: elaborado pela autora.

A um primeiro olhar, os documentos apontam para o interesse basicamente vinculado ao desejo das crianças, bem como ao seu desenvolvimento. Ele, aqui, é visto como algo natural e espontâneo delas. O interesse indicado pelos materiais, principalmente o citado na BNCC/18, tem uma relação estreita com a ideia de aprender a partir dos interesses, ou seja, ter sentido, mas um sentido não na perspectiva de López (2015), como que vinculado ao pensamento; um sentido operado como significado mesmo. Analisar, portanto, o interesse, nos documentos, traz algo bastante dicotômico em relação ao que falo sobre a escola como sendo um lugar comum, pois ele vai ao encontro do individual e não se pode pensar enquanto coletivo, porque é de outra ordem.

Sobre os achados acerca do interesse nos documentos, destaco, também, uma regularidade: a de *demonstrar interesse*. Na verdade, ao que parece, trata-se de uma *necessidade de demonstrar interesse*. Interpreto que, principalmente sob o aspecto do interesse, há certa ‘crescente’ do primeiro documento até o terceiro, cronologicamente

falando, da LDB/96 até a BNCC/18. Discutirei com mais profundidade este ponto na sequência do texto.

Paradoxalmente aos documentos e ao Contemporâneo, com todos os discursos marcados pelo imediatismo, pela felicidade a todo tempo, pela ruptura do tradicional, discurso de independência que são atravessados com coisas do tipo ‘as crianças devem escolher as coisas das suas vidas (o que comer, o que vestir, qual escola ir, qual atividade fazer, o que e quando vão estudar, etc. e etc.)’ em nome de uma suposta ‘liberdade e autonomia’, questiono que forças são essas que, no presente, capturam a criança e que, diferente de trabalhar com a infância do pensamento, operam com o empresariamento da infância? Nesse sentido, como se pode pensar que o interesse, na perspectiva em que vem sendo operado nos documentos, é o outro do pensamento?

Antes de ‘mexer’ com o material empírico desta pesquisa, eu estabeleci, como um dos objetivos, perceber algumas pistas, que fui encontrando ao longo da escrita do projeto de dissertação, nos documentos, nos materiais de leitura e pesquisa, entre outros. Pistas principalmente sobre desenvolvimento e interesse, pistas que me fizeram questionar: o pensamento aparece conectado ao interesse? Como? Quais enunciados suportam isso? Desenvolvimento, progresso, preparação para o futuro, resolução de problemas, reflexão? Qual o lugar da infância em tais materiais? Penso que os questionamentos foram e são muito valiosos, pois impulsionam a pensar, a buscar e a ver de outra forma aquilo que está escrito, com o objetivo de perceber então como o pensamento e o interesse estão sendo operados na documentação que regula a Educação Infantil.

5.3 LIDAÇÃO COM PENSAMENTO NO DISCURSO DO INTERESSE

Não! Não estou procurando uma alternativa; não se pode encontrar a solução de um problema na solução de um outro problema levantado num outro momento por outras pessoas. Veja bem, o que quero fazer não é a história das soluções, e essa é a razão pelo qual não aceito a palavra ‘alternativa’. Eu gostaria de fazer a genealogia dos problemas, das problematizações. Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente que o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, sempre há algo a fazer. (FOUCAULT apud DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 299).

Partindo das pistas anteriormente mencionadas, antes de abordar diretamente a análise dos documentos, apresentarei alguns itens específicos que necessitam certa atenção neste ponto da escrita. O primeiro deles é um aspecto importante, que já foi escrito neste texto e que foi acrescentado à discussão já na Banca de Qualificação: os documentos analisados não partem de uma ideia de pensamento filosófico, uma vez que, como visto ao longo da

descrição destes documentos que constituem o material empírico, eles são frutos de bases teóricas oriundas de diferentes perspectivas e afirmam os aspectos desenvolvimentistas da aprendizagem e do pensamento, ou seja, lidam com o pensamento como cognição. Assim como também já mencionado, este pensar tido como desenvolvimento pode ser problematizado pelo pensar operado pela filosofia. Por esse motivo, tal premissa já estava dada antes mesmo do olhar para o material empírico. Compreendo que, no momento de análise, não se tratava mais de perceber que tipo de pensar é operado nos documentos, mas sim, que discursos permeiam este pensar - que é da ordem do desenvolvimento -, e que projeções e forças eles enaltecem nas escolas de Educação Infantil, nas práticas escolares que acontecem a partir deles. O segundo ponto que retomo, ressaltando a epígrafe deste subcapítulo, é a tentativa que fiz de analisar, com inspiração nos estudos *foucaultianos*, o material empírico com o qual aqui operei. Fazendo, assim, com que algumas questões acerca do funcionamento e das forças emergentes destes materiais fossem levantadas ao longo deste percurso, ao invés de questões que trouxessem respostas acerca do que são e para que servem (VEIGA-NETO, 2016).

Estes entendimentos me auxiliaram a “procurar pelos processos que estabelecem uma verdade” (VEIGA-NETO, 2016, p. 103), ao invés de adentrar o que seria uma espécie de dialética dos discursos, como afirma Veiga-Neto (2016) sobre o campo pedagógico. Não é foi/é tentativa de colocar o discurso numa divisão entre isso ou aquilo, entre o discurso dos admitidos e o discurso dos excluídos (VEIGA-NETO, 2016).

[...] na perspectiva Foucaultiana não há espaço para isso; não se trata de dialetizar o mundo... Em vez disso, entender que existem tais blocos antagônicos e se procurar contrapô-los, talvez seja mais interessante e produtivo, em termos tanto teóricos, quanto políticos, perguntar pelos processos que estabelecem uma verdade. (VEIGA-NETO, 2016, p. 103).

Em terceiro ponto, ainda quero apontar que os documentos analisados “caminham no sentido de atender demandas internacionais e nacionais baseadas em uma ótica neoliberal da formação de indivíduos dóceis, úteis, competitivos e aptos para o trabalho” (AGOSTINI, 2017, p. 131). Em se tratando de interesse, a afirmação de Agostini (2017) se torna essencial. Isso também é algo que está dado, pois já foi afirmado por alguns pesquisadores, além de Agostini, tais como Bujes (2002), Horn (2008), entre outros.

Dito isso, com embasamentos e ressalvas destacadas, trago que o primeiro rastreo foi na LDB/96, documento este que demonstrou um caráter exatamente burocrático, ou seja, aqui as palavras interesse e pensamento foram pouco encontradas. Penso que, talvez, este fato se

dê pelo motivo de ser o documento uma lei e por assim se tratar de outra ordem, ou seja, diferente de uma política curricular. Dessa forma, no que diz respeito à materialidade investigativa, é importante ressaltar a particularidade da LDB/96 em relação aos outros documentos curriculares analisados – DCNEI/10 e BNCC/18 –, no intuito de que seja evitado qualquer paralelismo entre estes documentos. Isso, porque os documentos não são da mesma ordem, embora compartilhem de uma mesma racionalidade sobre a Educação Infantil. Ainda nesse sentido, ressalto que os dois são ressignificados no âmbito de recepção, seja por Secretarias de Educação, gestores de escolas, responsáveis por produção de materiais didáticos, entre outros.

. Entretanto, percebo claramente que a LDB/96 é o documento que faz a diferenciação da escola tradicional para os novos conceitos de escola que estavam por vir, tal como aponta Horn (2017, p. 84): “o que distingue da escola tradicional a escola nova não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse (AZEVEDO, *et al*, 2010, p. 50)”. Ou seja, existe a menção ao conceito de interesse, mas pelo que se pode observar no Quadro 4, é de um interesse comum que a Lei está se referindo, bem como há uma preocupação deste interesse em prol de um coletivo.

A palavra interesse, como visto no Quadro 4, foi encontrada quatro vezes na LDB/96. A primeira foi no capítulo II, sobre a Educação Básica, nas disposições gerais:

Capítulo II, Seção I, Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o *interesse*⁴¹ do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996, s/p).

Neste excerto, tem-se um importante marco, pois a LDB anterior, de 1971, não especificava tal aspecto, afirmando somente que: “A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo CNE” (BRASIL, 1971, s/p). Ou seja, não tinha como foco o *interesse* na aprendizagem e no indivíduo. Mais uma vez, o argumento de Bujes (2002, p. 66) a respeito das reverberações do movimento da Escola Nova se faz pertinente, pois a Escola Nova “[...] vai ter como referência um discurso que situa a criança no centro da atividade educativa e que toma sua ação como

⁴¹ Utilizo, a partir de então, neste subcapítulo, o itálico nas palavras *interesse* e *pensamento*, para marcá-las em excertos dos documentos de análise, em citações de outros autores e no meu próprio texto, a fim de chamar ainda mais a atenção para elas.

parte inalienável da aprendizagem”. Portanto, já é possível perceber uma vertente discursiva inscrita aqui: a centralidade no *interesse* da criança no processo educativo.

Logo em seguida, pela segunda e terceira vez, o *interesse* aparece no Capítulo II, Seção I, Art. 27: “Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I – a difusão de valores fundamentais ao *interesse* social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, 1996, s/p). Ao analisar esse *interesse*, a percepção que tive fica presa a uma afirmativa, mas com certa dúvida, pois parece que, aqui, o *interesse* social está vinculado ao *interesse* construído e produzido a partir dos estudos de Hebart, como já apontado anteriormente neste texto. Isso, porque tal uso se mostra como que a serviço dos conteúdos da Educação Básica, ou seja, os conteúdos precisam estar de acordo com os valores fundamentais ao *interesse* social. E aí cabe perguntar de que ordem são estes valores e o que os torna fundamentais? E ainda poderia perguntar: *interesses* de quem?

Entretanto, também interpreto que, talvez, haja aqui um pequeno deslocamento do *interesse* da LDB/96 para o *interesse* que aparece na BNCC/18, por exemplo, pois este último é sempre de uma ordem individual, haja vista que o primeiro traz certa ideia de bem comum, relacionando-se à ordem democrática. Em vista dos tempos de retrocesso da educação que se vive hoje, acredito que talvez essa seja uma das brechas que traga o coletivo do *interesse* em prol daquilo que esta escrita problematiza. Nesse sentido, penso no tom mais neoliberal que a BNCC/18 foi tomando quando da sua amarração final, deslocando-se do *interesse* coletivo para o *interesse* individual. É possível afirmar que tais *interesses* permeiam também a lógica neoliberal e produzem mecanismos que vão regulando e moldando os sujeitos, ao ponto destes pensarem seus *interesses* como ‘dentro’ dos valores morais e éticos de uma sociedade. Este processo se dá a partir da internalização dos sujeitos e dos discursos que operam com uma ‘moldagem’ interna do indivíduo. “Discursos que definem o que pode ser dito e pensado” (BUJES, 2002, p. 159). Dito de outra forma, seria o que Rose (1988) chama de um “eu inventado”, ou seja, as formas de “autoconsciência e autocompreensão que os seres humanos adquiriram ao longo de suas vidas e das quais lançam mão para poder viver” (ROSE, 1988, p. 159).

No Capítulo II, Seção I Art. 28 o *interesse* aparece mais uma vez como produtor de sentido na realidade do aluno:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias

apropriadas às reais necessidades e *interesses* dos alunos da zona rural. (BRASIL, 1996, s/p).

O interessante, aqui, é que o documento ainda parece estar falando de algo como coletivo, “população rural”, mas já aparece, com certa sutileza, uma espécie de transição para o individual, quando aquilo que deve ser ensinado a todos começa a ter adaptações a uma identidade do que seria o sujeito rural. Essa defesa de apropriação do conhecimento à realidade, *interesse* e necessidade do aluno se embasa na ideia central do pensamento escolanovista de que para ter ‘sentido’ para a criança, para que ela aprenda o objeto a ser conhecido precisa partir da sua realidade e do seu *interesse*. Traduzindo os argumentos que dão força a tal discurso e utilizando o exemplo das escolas do campo, para que a criança da escola do campo aprenda, é preciso que os conteúdos e temas trabalhados estejam de acordo com a realidade do campo e não da cidade, por exemplo. “[...] vemos argumentar nos discursos educativos, com muita frequência e de distintas formas, a necessidade de dispor as condições necessárias para que aconteça o ‘crescimento’ e ‘desenvolvimento’ natural das crianças” (MARIN-DIAZ, 2011, p. 108). Ou seja, a condição ‘necessária’ para aprender é o *interesse*. E essa condição é colocada como verdade única e inquestionável, pois o documento enumera direitos e especificidades para que isso aconteça.

Neste ponto, destaco um argumento que é bastante discutido em meu Grupo Potência de Pesquisa, bem como tensionado por Gouvêia (informação verbal): como uma criança que vive no campo e que estuda ‘coisas do campo’, desta forma aprende ‘coisas do campo’, terá repertório para desenvolver *interesses* que sejam diferentes dos do ‘campo’ ou que possam problematizar algumas questões? Em outras palavras, se a escola só proporciona aquilo que é do *interesse* de uma criança, então ela sempre proporcionará a mesma coisa, em tese, pois este *interesse* está sendo produzido pela própria escola. Como a instituição faz a ampliação do lastro cultural nessa perceptiva? Não poderiam as crianças ter acesso a diferentes realidades, discursos, linguagens para produzir um pensamento mais problematizador, inclusive da sua própria realidade?

E, com isso, obviamente, não estou negando as importantes especificidades da educação do campo e a conquista histórica que foi essa questão. O tensionamento que faço vai à outra direção, quando problematizo essa lógica identitária que naturaliza o *interesse* dos indivíduos. Outro tensionamento necessário a ser feito é no sentido de pensar o tempo em que vivemos no Brasil: se a escola deve trabalhar os *interesses* das crianças e se elas trazem *interesses* religiosos, por exemplo, a escola não pode pensar isso no coletivo? Em tempos em que se busca a aprovação do *home schooling*, como poderá a criança pensar junto ao outro,

ser atravessada por outras perspectivas? Isso sem mencionar a questão de classe social, pois como irão trabalhar e educar, ao mesmo tempo, em casa, os pais e mães da classe trabalhadora?

O *pensamento* é aquilo que arranca os sujeitos do saber e dos *interesses* individuais. O pensar mais livre de moralidades produz outros sentidos àquilo que é do humano e da vida. Observando o que se vive hoje, a partir do que esta pesquisa traz, torna-se urgente resistir pela filosofia e por qualquer outra questão que nos retire do extremismo do individualismo e nos coloque no lugar comum, não de pensar o mesmo, mas de pensar juntos.

Adianto o que discutirei posteriormente sobre o papel da escola, pois acredito, embasando este argumento em Larrosa (2008), em Arendt (2000) e em Masschelein; Simons (2014), que é papel da escola dispor da tradição e da história para os que estão chegando no mundo, justamente para que tenham condições, matéria para a problematização e para fazerem outras coisas com isso. Como já questionei: que condições de repertório de escolha têm uma criança, cujo tempo de vida não se pode nem contar em uma mão, para dizer aquilo que é ou não de seu *interesse*? Como dar aos recém-chegados a responsabilidade de produção do seu currículo escolar?

Ressalvo que fiz um uso extremista do exemplo, mas isso para trazer à discussão a força que as práticas discursivas do *interesse* produzem e como elas subjetivam todos aqueles que estão na escola. Muitas crianças não conseguem sair da sua zona de *pensamento* local, pois não tem contato com nada que lhes desacomode, nada que lhes faça espantar-se. Hannah Arendt (2000) afirma que uma das condições para o *pensamento* é o espanto, o susto, o inesperado. “[...] aquele espanto que é ponto de partida do *pensamento* não é nem a confusão, nem a surpresa, nem a perplexidade; é um espanto de admiração” (ARENDR, 2000, p. 109). Não se trata do espanto em relação ao novo no sentido de novidadeiro, de nunca visto, mas a capacidade de espantar-se de novo, novamente e muitas vezes com aquilo que pode ou não ser novo, já que ser novo não é uma condição para o espanto. Ou seja, penso que isso traduz o que significa a ação do *pensamento*: perceber, admirar, enxergar de outras e tantas formas que aquilo se torna novo para o olhar e para o pensar.

Continuando na lidação com os excertos do documento, o último *interesse* encontrado na LDB/96 está na Seção V, que trata da Educação de Jovens e Adultos:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais

apropriadas, consideradas as características do alunado, seus *interesses*, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996, s/p).

Mais uma vez o conceito aparece ligado ao aluno, a uma ‘adaptação’ do sistema de ensino para o indivíduo, tal ideia fica muito evidente ao longo do documento, porque ela rompe com um sistema que, anteriormente, não fazia menção a este aluno como sujeito de direitos, muito menos portador de uma ‘realidade a ser percebida’. Mais uma vez, um indício do quanto esta Lei veio assegurar para as crianças um lugar social: o da escola. Um exemplo disso é que na LDB/71 não existe qualquer menção à realidade do aluno, nem aos seus *interesses*. Fazendo uma busca rápida, pude perceber que no documento de 1971, imediatamente anterior à LDB/96, a palavra *interesse* não aparece nenhuma vez ao longo de todo texto, uma vez que se leem os documentos a partir do contexto político e social do qual emergem.

A escola, portanto, é uma instituição de massa por excelência, como então poderia ela se adaptar a 200 *interesses*, caso tenha este número de alunos? E se tiver mais alunos? Seria potente tomar o conceito de *interesse* pelo seu viés coletivo ao invés de individual? No presente, uma série de estudos (Ribeiro (2011), Bujes (2002), Horn (2008), Han (2015)) trazem o quanto o *interesse* vem sendo capturado neste deslocamento de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle e do desempenho, em que se advoga no campo educacional uma flexibilização em nome da implicação da lógica neoliberal. Corroborando, menciono a pesquisa intitulada *Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível*, cujo objetivo foi “entender como se dá a articulação dessas novas configurações sociais com a escola – instituição tradicionalmente assente nos procedimentos disciplinares de confinamento, enquadramento e vigilância” (MOARES, 2008, p. 7).

Para Moraes (2008), a lógica neoliberal produz este aluno do *interesse* e da flexibilização que está imerso neste sistema, o qual teve uma mudança abrupta nos últimos anos. É “[...] certo que a escola, hoje, como toda grande instituição da Modernidade, está sitiada por práticas de flexibilização e controle que consagram o presente e instauram o reino da efemeridade e urgência” (MOARES, 2008, p. 131). Ou seja, a produção dos *interesses* estaria fortemente conectada com os mecanismos de controle da lógica neoliberal. Utilizo-me deste argumento não para afirmar concordância com a falta ou a presença do *interesse*, mas para ilustrar este percurso que ocorreu em pouco tempo e para também buscar compreender como este documento embasou as ideias dos próximos documentos, que cuja análise é apresentada a seguir, e que se utilizaram da LDB/96 para validar ideias e posicionamentos.

Obviamente que, aqui, não estou defendendo uma educação apartada da vida das crianças, de suas experiências e desejos. Claro que não. O que estou tentando demonstrar é o quanto o *interesse* vem tomando força no discurso pedagógico como sendo algo natural das crianças, produzindo uma relação específica com o *pensamento* como reconhecimento. Logo, ir ao encontro do que interessa. E não seria justamente a função do professor apresentar todo um repertório cultural, artístico, filosófico, científico para que a criança seja inserida no mundo e possa fazer suas relações? Fazendo com que, desse modo, o externo, o mundo, desperte o *interesse*? Como fazer isso quando o currículo é ditado pelos *interesses* das crianças?

Ainda sobre a discussão do conceito de *interesse* na LDB/96, julgo importante destacar que na parte específica da Educação Infantil a palavra *interesse* não aparece, pista essa que produz uma profunda discussão, pois a primeira questão que fica é: por que não aparecem os *interesses* das crianças da Educação Infantil, mas aparecem dos Jovens e Adultos? Mas irei operar mais profundamente este dado na sequência do texto.

A respeito do conceito de *pensamento* na LDB/96 o que encontrei foram três citações da palavra ao longo do documento. Primeiramente no Art. 3 dos Princípios e fins da Educação Nacional: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o *pensamento*, a arte e o saber” (BRASIL, 1996, s/p). Fiz questão de evidenciar este trecho pelo momento histórico em que vivemos, de elogio à Escola sem Partido, lembrando que temos garantido por lei o direito de ensinar e aprender com liberdade. Retomar, inclusive, a palavra liberdade significa resistir à lógica individualista e seu caráter reducionista. É necessário lembrar a importância dessa legislação e toda conquista que ela trouxe para o campo da educação. O trecho conversa com o que se defende nesta escrita, pois consolida um lugar de liberdade para ensinar, para aprender, para a cultura, para as artes, vinculando-os ao *pensamento*. Pergunto-me, então, o que se faz com isso nos dias de hoje? Talvez este trecho seja um dos mais relevantes da análise, pois muito além de um suspiro ou de uma simples brecha, ele é um argumento forte e marcante. Talvez ele até seja o argumento que ainda me faça acreditar no propósito maior de toda a investigação e do meu fazer cotidiano.

Depois disso, prosseguindo, encontro no âmbito do Ensino Médio, no Art. 35 que: “O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do *pensamento* crítico” (BRASIL, 1996, s/p). E, por último, no Capítulo IV, da Educação Superior no Art. 43: “A educação superior

tem por finalidade: I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do *pensamento reflexivo*” (BRASIL, 1996, s/p).

É importante perceber essa construção linear e gradativa pela qual o *pensamento* é apresentado, perpassando os princípios da Educação Nacional e chegando ao Ensino Médio e à Educação Superior. Nesse sentido, faz-se necessário também perceber que este mesmo *pensamento* não é concebido na Educação Infantil, sequer é mencionado. Poderia questionar: por quê? Crianças pequenas não pensam? Pessoas só pensam a partir de uma faixa etária? Existe algo pré-estabelecido para que se aprenda a pensar? Há como separar vida e *pensamento*? López (2008, p. 19) explica que o *pensamento* “não é um sistema fechado” e que também “não é uma habilidade”, mas que o *pensamento* é “uma sensibilidade, uma abertura, uma experiência [...]”. É por esta razão que a Pedagogia Histórico-Crítica não considerava inicialmente as crianças, por não considerá-las uma categoria social, muito menos capazes de algo qualquer, ou mesmo de pensar.

E trago algo que me inquietou: neste documento, percebo o início de uma ideia de criança capaz, potente, autora, uma criança que nas DCNEIs/10 e na BNCC/18 irá se configurar com ainda mais centralidade e potência. Mas essa potência dada à criança não se conecta ao *pensamento*? Ou seja, é uma criança potente, mas que não pensa? Ou a potência da criança estaria em outras coisas que não no pensar? Amparada ainda em López (2008), digo que por não ser fechado, o *pensamento* também não tem pré-estabelecimentos ou prerrogativas. O “[...] exercício do pensamento não se confundiria com um pensar reflexivo, tal como postula a tradição moderna, mas se encontraria exatamente nessa possibilidade de criação de um pensar singular” (RIBEIRO, 2011, p. 620). Então, questiono-me sobre a falta da produção de *pensamento* na Educação Infantil. Retomando as perguntas anteriores e o início deste texto, onde apresentei um pouco da história da infância, posso traçar uma gama de opções que poderiam ilustrar a falta de pensar para as crianças pequenas, pois como visto, dentre elas a de que crianças não eram tratadas como pessoas, mas sim como alguém em formação, incompleto. A ideia de incompletude da criança reflete na ideia de que para se pensar, ou seja, para refletir, existe uma regra: a de estar pronto, grande, hábil, preparado. Assim sendo, torna-se impossível destinar este ato para crianças que, segundo essa concepção, são ainda incapazes.

Buscando o documento, no primeiro excerto, o *pensamento* se apresenta vinculado a um princípio do ensino, ou seja, algo a ser desenvolvido e ensinado. Apesar do fragmento não se encontrar junto de outro aparato linguístico que explicita o ‘tipo de pensar’ do qual se trata, os dois excertos posteriores falam em *pensamento* crítico e depois em *pensamento* reflexivo.

Tal conclusão leva a pensar que um conceito está não só atrelado ao outro, assim como o primeiro é ponto de partida dos demais. Poderia dizer que o *pensamento*, neste documento, é concebido como reflexão. Aqui cabe trazer a pesquisa de Ribeiro (2011) sobre o “pensamento do fora”⁴². Em seu texto, a autora explica como a indissociabilidade entre conhecimento e pensamento reflexivo, no campo da educação, molda um tipo de pensar que, sob este mesmo campo, precisa ser desenvolvido, que é sempre de uma ordem gradativa e sequencial e provoca o outro do *pensamento* filosófico, pois é operado como reconhecimento.

Esse modo de tomar o pensamento produz reverberações intensivas no horizonte do conhecimento. Se a linguagem do conhecer investe na reflexão como condição de formatação e apropriação de si e do mundo, tal tecnologia produz, necessariamente, a conformação dos limites das coisas, circunscrevendo assim os territórios do pensável. (RIBEIRO, 2011, p. 620).

Todavia, se a LDB/96 traz a liberdade de *pensamento* em tempos em que isso vem sendo fortemente atacado, “o direito de ter direitos – para retomar um importante ensaio do jurista e acadêmico Stefano Rodotà, cujo título evoca uma frase de Hannah Arendt –, se tornou, de fato, subordinado ao domínio do mercado, com o risco progressivo de se cancelar qualquer forma de respeito às pessoas” (ORDINE, 2016, s/p). Contra este ataque, essa pesquisa evidencia a possibilidade de que a escola poderia ser pautada pelo exercício do *pensamento*, pela liberdade de *pensamento*, seja em qual nível ou modalidade for, questionando e alastrando a potência das crianças. Assim, se o *pensamento* conforme López (2008) é da ordem da potencialização da existência, qual o lugar das escolas como instituições que trabalham com as crianças o que é o mundo, como se pode problematizá-lo, etc.?

Pois bem, trazendo agora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010, de antemão abordo o que destaquei no Quadro 4: os conceitos de *pensamento* e de *interesse* não foram encontrados ao longo do documento. Entretanto, algumas vezes, na análise de um material empírico, não encontrar algo pelo que se procura pode ser mais valioso do que encontrar. Deste modo, na sequência de minha escrita resgatarei essa afirmação.

A organização das DCNEIs/10 está apresentada da seguinte forma: Apresentação, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 – que é o documento que regulamenta as Diretrizes –, Objetivos, Definições, Concepção da Educação Infantil, Princípios, Concepção de Proposta Pedagógica, Objetivos da Proposta Pedagógica, Organização de Espaço, Tempo e

⁴² Este termo “do fora” é utilizado por Cintya Regina Ribeiro (2011), todavia é um termo cunhado por Michel Foucault (2009, p. 129).

Materiais; Proposta Pedagógica e Diversidade, Proposta Pedagógica e Crianças Indígenas, Proposta Pedagógica e as Infâncias do Campo, Práticas Pedagógicas da Educação Infantil, Avaliação, Articulação com o Ensino Fundamental, Implementação das Diretrizes pelo Ministério da Educação, O Processo de Concepção e Elaboração das Diretrizes. Ou seja, trata-se de um material extremamente completo, pois nele é possível perceber a riqueza de detalhes com que os objetivos, definições e concepção de criança são descritos. Nota-se também que há a determinação de uma forma-criança, ou uma forma-sujeito, pois, segundo o próprio material, a criança é

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12).

Aqui, tem-se um ponto bem específico da ‘mudança’ conceitual de criança, o que pode ser claramente observado nos movimentos anteriores e posteriores às DCNEIs/10. Como visto anteriormente, os estudos mencionados corroboraram para esta mudança conceitual e para a construção de um ideário de criança específico que produz cultura, que é agente e que se coloca na sociedade. Ou seja, após DCNEIs/10, fala-se mais de uma criança que não somente recebe e aprende e que não será alguém no futuro, mas que se impõe no mundo autoralmente já no presente. Isso significa entender que, conseqüentemente, além da produção de cultura, ela também produz e é produzida por diferentes práticas discursivas, inclusive as do *interesse*.

Cabe ressaltar que, por muito tempo, no campo da Educação Infantil, as práticas discursivas que sentenciavam uma criança ‘escolarizada’ foram criticadas por essa nova concepção de criança. Assim como essa concepção foi criticada por aquela. Desse modo, acreditou-se que, por não mais estar ‘presa’ aos modos escolarizantes e opressores da escola dita tradicional, a criança tornava-se livre e liberta do ensino. Algumas pesquisas oportunizaram a compreensão de que não é disso que se trata, pois não existe neutralidade no discurso. Logo, cabe ressaltar que era preciso que um campo específico da Educação Infantil fosse constituído.

Nos deslocamentos vivenciados, vemos emergir pedagogias contemporâneas que extrapolam os saberes específicos da infância, passando a pedagogizar muitos outros espaços e modos de vida. Vemos emergir também uma escola contemporânea que desenvolve práticas pedagógicas nas quais o aluno tem cada vez mais liberdade para tomar decisões sobre as questões que dizem respeito à sua aprendizagem, isto é, centralizam-se as práticas no aluno e no aprender, em detrimento do professor e do ensino. Contudo, não devemos compreender essas questões como simples substituição ou troca de um modelo por outro (simples e excludente passagem do

moderno para o contemporâneo); antes, cabe compreendê-las quase como uma coexistência, um rizoma, com novas ênfases, com luzes ora ligadas para uns e desligadas para outros. Dito de outro modo, tudo é deste mundo, mas em alguns momentos históricos praticamos as nossas vidas de determinadas formas e interdítamos outras. Tais ênfases marcam os deslocamentos para uma sociedade de seguridade, na qual a aprendizagem acontece sem a ação do ensino, ou seja, os indivíduos aprendem em variados tempos e espaços, sem necessariamente depender dos processos de ensino. (HORN, 2018, p. 79).

Com isso, penso que as maneiras pelas quais a escola e a sociedade se relacionam com as crianças e com a infância não podem ser analisadas sob um ou outro aspecto, como se bastassem na dualidade, visto que tais relações são fabricadas pelas questões históricas, sociais, econômicas e culturais, bem como as práticas discursivas estão embebidas em jogos de poder e de forças. Portanto, assim o sendo, as crianças são parte e fazem parte de toda gama. Mas, ainda sobre a descrição da criança proposta pelas DCNEIs/10, pergunto-me sobre o modo pelo qual os verbos descritos se relacionam com uma concepção acerca do *pensamento* e da infância, quando dizem, contudo, que a criança entre tantas qualificações, também “[...] brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona, constrói sentidos” (BRASIL, 2010, p. 12).

Não foi possível encontrar qualquer menção ao *pensamento* na descrição específica sobre o currículo das escolas de Educação Infantil nas DCNEIs/10, pois, segundo essas Diretrizes, o currículo é um

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12).

Junto a isso, cabe ressaltar aquilo que López (2008) aborda em seu livro *Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças: o saber como acumulação e o pensamento como exercício de um aprender com os signos*⁴³, questões essas que precisam ser operadas pela escola. Para o autor “pode-se saber mais ou saber menos. Pode esquecer-se daquilo que se sabia. Pode medir se alguém sabe mais ou menos sobre determinado assunto, até se pode mensurar esse saber e dar, por exemplo, uma nota de um a dez” (LÓPEZ, 2008, p. 71).

O saber, portanto, pode ser medido, enxergado, datado, organizado, enfim, o saber pode ser acumulado pelo sujeito. Em contrapartida, o sentido que é atribuído àquilo que se aprendeu não pode ser medido. Para López (2008), este sentido se encontra em outra

⁴³ “Signo é aquilo que encontramos no mundo, mas que escapa à representação. Eles não são objetos de um reconhecimento, mas de um encontro” (LÓPEZ, 2008, p. 56).

dimensão. O autor ainda afirma que para exercitar o *pensamento* é preciso da exterioridade, ou seja, que os signos que são externos provocam o *pensamento*. Como já dizia Foucault (1991), trata-se da violência da provocação do fora para nos fazer pensar. O conceito de experiência, que aparece aqui, será discutido posteriormente neste texto, pois desejo problematizar conceitualmente o significado dessa palavra para perspectivas diferentes.

Nas DCNEIs/10, prosseguindo com a descrição do olhar analítico, é possível encontrar, no capítulo 11, Práticas Pedagógicas da Educação Infantil, nas quais constam os eixos norteadores que são as “interações e a brincadeira” (BRASIL, 2010, p. 25). Tais eixos devem, segundo as Diretrizes, garantir experiências que

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; *Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade*; incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; *promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura*; promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; *propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras*; possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2010, p. 25-27).⁴⁴

Grifei em itálico algumas partes em que percebo brechas para o exercício do *pensamento*, trechos que trazem uma espécie de respiro em meio ao conteúdo didático do documento. No primeiro grifo, o trecho fala em alargar padrões, ou seja, a escola deve propiciar vivências nas quais as crianças tenham a possibilidade de alargar seus padrões de referência e de identidade. Penso que há muita potência aqui, pois nem todas as coisas são ruins, as todas podem ser perigosas. Isso porque quando se discute o respeito aos diversos padrões, não podemos cair em um vale-tudo. Por exemplo, não se pode dizer que respeitamos todos os padrões e valores dos alunos, quando alunos atiram cadeiras, pedras, giz contra

⁴⁴ Grifos meus, enquanto pesquisadora.

colegas e professores dentro da sala de aula. Não se pode dizer que respeitamos todas as culturas, pois problematizamos culturas atravessadas por estados totalitários, e assim por diante. Da mesma forma, é diferente falar em diferentes ‘modos’ de vida e diferentes ‘padrões’ de vida.

Continuando com a mesma prerrogativa, o segundo e o terceiro grifos na citação do documento têm a ver com o contato e a interação com as diferentes manifestações culturais, outro ponto crucial para alargar possibilidades de *pensamento* e de criação. Um exemplo disso é que no trabalho de filosofia com crianças, a motivação para o *pensamento* e a abertura para que se comece a pensar junto partem de situações do mundo, da vida e da natureza para problematizar essas mesmas questões e, muitas vezes, faz uso de conhecimentos históricos e da tradição, daquilo que já foi pensado, para promover este *pensamento*, para criar e para ampliar as possibilidades deste pensar.

O documento ainda chamou minha atenção para o quanto ele mesmo se volta para as questões de individualidade, sempre enfatizadas por aquilo que o sujeito *deve expressar*. É como se a criança precisasse o tempo todo dar conta de mostrar, de maneira clara, aquilo que ela está aprendendo e desenvolvendo, pois ela precisa aprender e desenvolver. É uma sensação de estar e colocar-se à prova todo o tempo. E, nesse sentido, afirmo que não somente para com as crianças, mas como para com todos aqueles que trabalham nas escolas, pois para que as crianças estejam se *desenvolvendo*, alguém precisa estar proporcionando isso, segundo o próprio documento: “As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico” (BRASIL, 2010, p. 29). E ainda há a explicação de uma tarefa das instituições: “a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano” (BRASIL, 2010, p. 29). Mais um elemento que enfatiza a ideia dos sujeitos da escola como produtores de produtos a todo tempo, uma espécie de manifestação da maquinaria neoliberal colocando-se em prática, desde as crianças pequenas.

Isso cria condições de possibilidade para o elogio ao registro de toda e qualquer produção das crianças nas escolas de Educação Infantil no Brasil, públicas ou privadas. Prática essa que se amparou nas escolas italianas, e que, muitas vezes, evoca uma reprodução sem sentido e sem embasamento por parte dos registradores, partindo da prerrogativa de que o processo da criança precisa sempre estar sendo registrado. Isso se dá em condições de possibilidades a partir de um discurso neoliberal em que os pais, clientes, precisam ter provas do que a escola está fazendo e que resultados têm alcançado. Ou seja, uma vigilância constante em um panóptico generalizado, em que tudo precisa ser registrado para evidenciar a produção, o desenvolvimento das crianças e o não desperdício do tempo delas. Todavia,

quando professoras centram seu foco no registro das atividades das crianças, seja com fotografias, vídeos ou pareceres, elas não estão *com* as crianças. Quando a interação das professoras com as crianças se desloca para a atividade de registro, o que sobra de potência dessa relação pedagógica? Se não há registro, como se efetua o controle? Em nome da transparência, se dispersa e se fragilizaria a relação pedagógica entre professoras e alunos? Como diria Foucault (apud DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 256): “nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso”.

Pode-se pensar que, desde a emergência das psicologias experimentais no século XIX e da lógica da psicométrica, como já descrito neste texto, as crianças vêm sendo transformadas em registros e dados. Desloca-se isso, no Contemporâneo, para uma lógica neoliberal que toma as famílias e o aluno como clientes, tendo no registro uma prova da evolução dos alunos e do trabalho das professoras. Contudo, se as professoras precisam registrar todo e qualquer movimento, seja em fotografias, vídeos, anotações, etc., qual o tempo para a interação qualificada junto às crianças? Qual o tempo para o planejamento dessas propostas que necessitam ser pensadas com intencionalidade? Qual o tempo do *pensamento*? Qual o tempo?

Nestes doze anos em que atuo em escolas de Educação Infantil, percebo o quanto o registro, cada vez mais minucioso, é colocado como necessidade e como pré-requisito de qualidade para o trabalho que a criança recebeu durante seu turno na escola. Assim, em muitas escolas há uma fórmula de tantos dias que necessitam de tantas fotografias a serem disponibilizadas aos pais. E necessita-se torcer para que nenhuma criança se sinta indisposta ou doente, porque o foco serão os registros. Mais uma vez utilizo exemplos extremos, porém embebidos no meu intuito de ilustrar o quanto essa lógica desenfreada do controle e do registro de tudo aquilo que se faz a fim de produção, não se sustenta, no entender dessa investigação, em um ambiente como a escola que opera com vidas e não com máquinas.

Com isso, é preciso trazer para a discussão as ferramentas que professores e demais atuantes da escola de Educação Infantil têm para lidar com o *pensamento* do fora, porque penso que as brechas citadas podem sim ser ferramentas para o trabalho diário com as crianças. As Diretrizes ditam muitas práticas, assim como sancionam a criança sempre como eixo ou centro nessas práticas cotidianas das escolas. Talvez sejam somente essas brechas que possibilitam o outro deste *pensamento*, que está sendo ensinado no documento, o qual pode ser operado por todos em favorecimento de um pensar que traga para as crianças outras maneiras de ser e estar neste mundo.

Dando continuidade, existe um aspecto que me auxiliou a pensar sobre as práticas discursivas que constituem o ofício tratado: a avaliação. As DCNEIs/10 afirmam que “As

instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (BRASIL, 2010, p. 29). Ditando tais procedimentos, o documento especifica aquilo que deve ser garantido:

A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.); a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; a não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2010, p. 29).

Horn (2017) pesquisou como os deslocamentos nas práticas de registro docente, as quais são “cada vez mais sistemáticas, refinadas, pontilhistas e eficientes” (HORN, 2017, p. 7) e conseguem capturar as minúcias das ações infantis na escola, produzem um sujeito que vai se autogovernando. A partir disso, posso afirmar que o governo exerce poder não somente sobre o aspecto da avaliação na escola de Educação Infantil, mas também em todas as práticas cotidianas que acontecem, tais como o planejamento, a alimentação, a hora do sono, a hora do brincar, entre outras, e as quais são baseadas e se encontram nos documentos em análise. Por isso, compreendo, a partir do excerto anterior, que há fragmentos que apontam certa tendência de acompanhamento da aprendizagem em detrimento do tempo e do *pensamento*, que corroboram para que haja aprendizagem. Explico-me: para esta pesquisa, o acompanhamento desmedido serve para controlar os sujeitos e medir seus níveis de aprendizagem e desenvolvimento, mas não serve para a aprendizagem que requer tempo de *pensamento*, de elaboração, de apreciação e de degustação. A aprendizagem, como já afirmado, não se mede ou quantifica, nem mesmo aprisiona o sujeito nele mesmo, ao contrário: liberta sua estadia no mundo e potencializa seu ato de pensar.

Problematizei as práticas em escolas de Educação Infantil operando na lógica do clientelismo, uma vez que a escola tem ficado cada vez mais a serviço de agradar seu consumidor, ou seja, os pais e as crianças e retomo o que o documento deixa bem claro enquanto uma das tarefas das instituições: “a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano” (BRASIL, 2010, p. 29). Para que haja uma observação crítica e criativa do professor, este precisa dispor de tempo e, no tempo que

há para fazer isso, ele não consegue dar atenção às crianças, muito menos pensar com elas, menos ainda disponibilizar provocações para elas pensarem.

Outro ponto tratado no documento é o registro. Registros esses que já se tornaram uma necessidade: “uma necessidade de registro sobre o outro quase demasiada e naturalizada pelos professores” (HORN, 2017, p. 25). Logo, penso não somente sobre o que o documento traz, mas também sobre a afirmativa da autora a respeito da “naturalização dos professores” em relação a este aspecto. Com a necessidade de agradar a ‘clientela’, unindo-se ao fato de que quase não há mais nenhuma escola de Educação Infantil que não faça registros diários, semanais, quinzenais daquilo que as crianças fazem diariamente na escola, vejo o deslocamento do controle disciplinar, operado por Foucault (1991) e presente na escola tradicional, para o controle característico do neoliberalismo: o eu governando-se ou o autogoverno. Ou seja, sujeitos capazes de se autogovernar em uma lógica do empreendedor de si mesmo. Nesse sentido é que o registro se respalda, “é o sujeito infantil que é observado, descrito e registrado em sua minúcia. Seus gestos, seus comportamentos, suas atitudes passam a ser paulatinamente interessantes para os registros docentes” (HORN, 2017, p. 53). E tal exame que vem de uma perspectiva disciplinar no Contemporâneo ganha contornos de um controle generalizado em uma sociedade do desempenho (HAN, 2015).

Com isso, trago o que Horn (2017) destacou em sua pesquisa acerca da ruptura que houve nos modos das escolas fazerem estes registros, pois antes do ‘acontecimento’ das escolas italianas, tais registros eram básicos e se restringiam, mais precisamente, aos relatórios bimestrais e trimestrais das aprendizagens das crianças. Entretanto, no presente, apresentam-se como grandes livros, portfólios repletos de fotografias, dizeres que retratam minuciosamente a ação da criança especificamente naquele momento fotografado, falas das crianças, montagens, recortes, filmagens, gravações, entre tantos outros. É necessário “[...] apresentar outra estética na produção do material, utilizando-se diversos recursos, como fotos e filmagens, num tempo que prima pela rapidez, permanência e aceleração do registro” (HORN, 2017, p. 109). Mais uma evidência dessa Era da competição e da superação, do sujeito que, por si mesmo, está sempre se auto melhorando, auto evoluindo, sempre num sentido individual e não com a força do coletivo.

A partir desta postura, posso pensar o tamanho que a avaliação toma nas práticas da Educação Infantil, no Brasil, com obsessão pelo registro que esquadrinha o fazer da criança, que ‘presta contas do serviço aos pais’ em um tempo que poderia ser dedicado ao trabalho junto às crianças. Ou seja, isso significa um entrave à produção de *pensamento* e do culto ao ócio. Traduz o fazer da criança na escola como um ato produtivo, que precisa ser controlado,

narrado, averiguado, fotografado, para então ser mostrado. E ao ser mostrado existe ainda a réplica da avaliação deste cliente, pois os pais podem gostar ou não do que viram, apreciar ou não o material recebido e, ainda, aquilo que de mais comum acontece: questionar o que e como o professor está trabalhando com seu filho, medido consigo mesmo nessa sociedade individualista do desempenho em que se compete consigo mesmo, como diria Han (2015).

Operando ainda dentro do excerto das DCNEIs/10, mais um ponto que chama a atenção é o da “Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p. 29). O que o documento chama de documentação não se refere a um tipo de material especificamente, mas àquilo que na escola tradicional chamava-se avaliação. Como a LDB/96 e as DCNEIs/10 tratam deste aspecto de maneira muito ampla, a avaliação pode ser ‘feita’ da maneira que cada escola melhor entender, desde que atenda aos princípios estabelecidos. Portanto, tais textos não se referem ao processo de documentação⁴⁵ operado por Lóris Malaguzzi e pelas escolas italianas, mas se refere aos materiais específicos que cada escola escolherá para apresentar o processo da criança em um determinado período para os pais.

Este excerto do documento que retrata a avaliação pode ser vinculado ao fortalecimento do neoliberalismo no Brasil. “[...] há um desvio à direita, entendido como a ênfase acentuada na avaliação – ao mesmo tempo em que é consequência da racionalidade neoliberal, [isso] também contribui para a expansão e o fortalecimento dessa mesma racionalidade” (VEIGA-NETO, 2013, p. 2). Desse modo, é importante questionar a maneira como a avaliação ultrapassou os limites da escola e passou a fazer parte da vida dos sujeitos. Veiga-Neto (2013, p. 3) acrescenta que “a todo o momento somos convocados a nos avaliarmos e a avaliarmos os outros; *pensamentos*, ações e corpos estão constantemente sob escrutínio e julgamento” seja pela escola, seja pelo outro, seja por nós mesmos.

Para Horn (2017, p. 103), “observar e registrar os acontecimentos na escola vem sendo uma atitude, um instrumento, uma possibilidade, uma técnica utilizada de forma cada vez mais eficaz e refinada pelos professores, particularmente aqueles que atuam com crianças pequenas”. Repete-se a demanda que requer do professor muito tempo: tempo de ‘avaliar’ estas crianças em suas individualidades, tempo de organizar seus trabalhos e/ou fotografias – isso sem contar o tempo de planejamento das ações que serão depois fotografadas e ou

⁴⁵ A documentação pedagógica, muito utilizada nas escolas italianas, é uma maneira particular de organizar o planejamento e o registro das aulas da Educação Infantil, pelas professoras, tendo a criança como centro, como protagonista das ações.

vivenciadas com as crianças –, tempo de montar as pastas, de selecionar os materiais, de atender cada família, de receber os *feedbacks*, entre outros. Todo o tempo em que o professor está fazendo isso ele não está onde deveria: com as crianças. Não estou aqui desvalidando tais práticas, pois sei e acredito que algumas fazem parte do processo educativo de uma criança e da escola. Entretanto, questiono a necessidade de um esgotamento dessas práticas de registro e documentação na Educação Infantil, bem como a celebração desta etapa pautada muito mais na produção de conhecimento e de materiais do que na experiência do *pensamento* e na lidaçãõ com a vida. Tais práticas enfatizam “muito mais as ações infantis do que as ações docentes” (HORN, 2017, p. 104). Mais uma vez: não digo que o contrário é melhor, mas reafirmo que não são as práticas docentes nem infantis que devem reger a escola, porém o mundo, este sim deveria ser o centro de *interesse* daqueles que nele habitam, conforme ensina Larrosa (2018).

A partir do argumento de Horn (2017), retomo o que já escrevi em muitos momentos: cabe sim ao professor, mesmo na Educação Infantil, dizer e ensinar para uma criança o que é o mundo, quem estava neste mundo e como está este mundo. Não reduzindo a uma visão individualista da percepção de mundo da criança e também não operando o ensino como transmissão de disciplinas escolares, tendo o professor como centro, mas investindo no encontro entre professores, alunos, imagens, textos, objetos, sons, cores, músicas, etc. e etc., para tomarmos o mundo e a nós mesmos como materialidades a serem pensadas, questionadas, postas em movimento. Também cabe ao professor, a partir da perspectiva relatada aqui, ampliar as possibilidades de *pensamento* na escola, pois, com isso, por exemplo, a criança juntamente com seus professores poderia pensar e avaliar se querem ser fotografadas, observadas, narradas e descritas em suas minúcias. O grande paradoxo disso tudo é que em nome de certo protagonismo das crianças, em nome da aprendizagem e em nome do direito das famílias se escrutina seu corpo, seus fazeres, seu tempo, seus movimentos, tornando-as visíveis a todo o momento para a escola e para a família. Fala-se, pois, de uma hipervisibilidade que toma o tempo do ócio e do *pensamento*. A avaliação que quadricula e registra em nome da centralidade do aluno no processo não questiona a relação das crianças com e para este processo. Foi engraçado pensar isso em meio à análise de documentos que, mais uma vez, repito, narram uma criança potente e sujeito de direitos.

Todavia, antes de adentrar a descrição da análise do último documento, gostaria de levantar alguns pontos que sintetizam um pouco o exposto até aqui e que continuarão auxiliando-me na continuidade da trama desta pesquisa. Um deles é que observei que, nas DCNEIs/10, apesar da criança estar no centro e ser o centro de toda ação escolar, o conceito

de *pensamento* não é operado. Poder-se-ia levantar um questionamento, baseado na citação da pesquisadora Francieli Corbellini a qual afirma que: “a questão que se está discutindo não seria a da obrigatoriedade do *interesse* e prazer do aluno (o que nos traz um sintoma de sociedade), mas o que se está fazendo com ela” (CORBELLINI, 2018, p. 127). Com isso, nesta pesquisa, interessou-me questionar como podemos problematizar essa obrigatoriedade do prazer e do *interesse* como enunciados de verdade na Educação Infantil? Os *interesses* dos alunos e das crianças produzem *pensamento*? Até que ponto tais *interesses* conseguem colocar a criança em um tempo-espço para pensar? Por que os projetos que, teoricamente, sairiam das demandas das crianças coincidem com a linguagem e os conteúdos escolarizados e já organizados sempre da mesma forma? Ou será que, por ser uma prática de governo,

[...] a criança ocupa, de maneira cada vez mais intensa, a centralidade nos processos educacionais ao precisar demonstrar seus *interesses* e ser empreendedora da sua própria aprendizagem, isto é, precisa tomar para si a tarefa de querer e desejar aprender a aprender permanentemente. (HORN, 2017, p. 22).

Como já argumentei em vários meados desta escrita, penso que o hábito de perguntar traz potência para pensar. Acredito que meus questionamentos, anteriormente citados, impulsionam o ato da escrita do *pensamento* e da análise deste nos documentos, auxiliam-me a montar o *pensamento*, o texto. E, por tanto questionar, chego ao posicionamento de que este discurso do *interesse* presente na Escola Infantil não pode ser dimensionado na mesma ordem do *pensamento* filosófico.

Igualmente, ocupo-me agora em descrever como o *interesse* e o *pensamento* aparecem na Base Nacional Comum Curricular, na parte da Educação Infantil, ou seja, farei uso do documento entre as páginas 33 a 53. Em muitos momentos da escrita que segue, também farei uso dos dados produzidos pela pesquisadora Camila Chiodi Agostini (2017), a qual elaborou sua dissertação⁴⁶ de Mestrado analisando a BNCC/18 e, portanto, interessou-me olhar para suas análises pelo motivo de que elas muito corroboram com minha investigação, afinal, este é um dos caracteres daquilo que fazemos: a pesquisa como contribuinte da pesquisa, a retroalimentação dos pares.

Pois bem, a BNCC/18, como já falado no momento da descrição do material analítico, apresenta-se como o mais recente documento dentre os três analisados. Afirmo, inclusive, que ela é fruto dos demais, ou seja, tem muito da LDB/96 e das DCNEIs/10 em sua constituição.

⁴⁶ *As artes de governar o currículo da educação infantil: a base nacional comum curricular em discussão* – Universidade Federal da Fronteira Sul (Erechim), 2017.

Além de todos os aspectos já citados sobre tal texto, pautada em Agostini (2017), aponto que a Base também conota, em toda sua estrutura, um caráter ‘salvacionista’ da educação, pois

[...] é possível perceber a estrutura posta no documento, a definição clara de educação que se pretende construir e a obrigatoriedade do documento para todo o país, por meio de uma estratégia interessante de validação de discurso e da manifestação pública de opinião, da chancela de especialistas e de uma linguagem que remete ao único caminho possível para uma educação de qualidade para o exercício da cidadania. (AGOSTINI, 2017, p. 104).

Outra característica a ser destacada é uma das que também foram percebidas nas Diretrizes, mas aqui de forma muito mais enfática: a natureza de “manual” do documento (AGOSTINI, 2017, p. 106). Ou seja, ao longo dele pode-se observar que “são feitos esquemas, explicações, de forma muito atrativa graficamente, que se propõem a explicar, esmiuçar e orientar os profissionais da educação na Leitura da Base” (AGOSTINI, 2017, p. 106). O documento ainda se mostra pautado numa forte marca do neoliberalismo⁴⁷, aquilo que Horn (2017, p. 78) explica como “mudanças nas formas de ser criança, de viver a vida infantil e nos modos de os adultos se relacionarem com as crianças”.

Assim, adentrando no material, encontrei a palavra *interesse* utilizada seis vezes na Base, enquanto que a palavra *pensamento* foi encontrada duas vezes. Nesta primeira impressão, ao buscar o conceito do *interesse*, chamou minha atenção o enunciado “demonstrar *interesse*” (BRASIL, 2018, p. 49 e 54), pois ele é repetido com frequência. Contudo, pergunto-me como é possível compreender a demonstração de *interesse* de um bebê, por exemplo? Como professora e pedagoga, sei que bebês possuem, sim, *interesses* e que se manifestam, assim como seus desejos e sentimentos, muito através de seu corpo. Entretanto, seria possível ‘decifrar’ dessa maneira o *interesse* de um bebê? Ou seria este *interesse* mostrado mais uma vez como natural da criança e, por isso, cristalizado frente ao

⁴⁷ Veiga-Neto (2012, p. 1-3) traz o neoliberalismo, na esteira dos estudos foucaultianos, como um novo modo de operar da governamentalidade liberal a partir do século XX, pautado pela competição e pela concorrência. Diz ele que: “Certamente, falar em catecismo neoliberal não significa dizer que exista um neoliberalismo de tamanho único, igual em todos os lugares; também não significa dizer que todos os indivíduos sejam interpelados da mesma maneira pela racionalidade neoliberal; não significa, tampouco, imaginar que tal racionalidade não se manifeste em combinação com o liberalismo (chamado) clássico ou, ao mesmo tempo, com outras racionalidades político-econômicas. Afinal, num país tão grande e heterogêneo como o nosso, é sempre preciso estar atento e levar em conta as imensas diferenças regionais, socioeconômicas e culturais que nos atravessam, de modo a evitar qualquer rotulação simplificadora bem como a importação direta de teorizações para ‘aplicá-las’ mecanicamente em toda e qualquer situação, em todo e qualquer tempo. Por tudo isso, ainda que se use a palavra no singular, sempre convém pensá-la no plural. Nunca será demais adjetivarmos o neoliberalismo, de modo a circunscrevê-lo em suas especificidades, caracterizá-lo em seus pressupostos, endereçá-lo em função dos efeitos que ele produz. Mas seja como for [...], há invariantes e elementos centrais do neoliberalismo que são gerais e estão claramente presentes entre nós e pautando nosso cotidiano. [...] Para começar, é preciso dizer que, muito mais do que uma ideologia ou um conjunto de preceitos econômicos, o neoliberalismo deve ser entendido tanto como uma forma de vida quanto como uma tecnologia de governo e governo sobre a vida”.

olhar do professor? Como fazemos a tradução disso? Essa tradução não seria da ordem da invenção ao invés da ‘descoberta’ do *interesse* das crianças?

Esta prerrogativa ilustra como se enxerga esta criança já colada aos *interesses*, desde bebê. O *interesse* aqui vinculado sempre ao individual, mas dentro de uma lógica de grupo que é a escola. Assim sendo, essa é mais uma premissa presente nos documentos que não se respalda por si mesma, que sugere emergir de práticas discursivas. Neste mesmo âmbito, reitero que os *interesses* não estão descritos, mas se houvesse uma observação nas escolas, eles seriam observados como sempre do mesmo campo, aquilo que se denota como ‘infantil’: animais, alimentos, fundo do mar, o eu, entre outros. Vez ou outra se encontrará um *interesse* como ‘quais são os materiais que são utilizados para a fabricação de lençóis?’, e por que este não seria o *interesse* de uma criança? O fato dos *interesses* sempre serem comuns não ‘soa’ com estranhamento? Acredito que o *pensamento* provocaria mais estranhamentos deste tipo.

Primeiramente, o *interesse* compõe os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (aqueles explicados na descrição do material empírico desta pesquisa) imersos no Campo de Experiências *Eu, o outro e o nós* para Crianças Pequenas⁴⁸ EI03EO06⁴⁹: “Manifestar *interesse* e respeito por diferentes culturas e modos de vida” (BRASIL, 2018, p. 44). Tal trecho retrata algo importante frente ao que o Brasil está vivendo atualmente; em tempos de extremismo e totalitarismo, garantir para as crianças a vivência da diversidade cultural e do respeito pelos diferentes modos de vida se torna extremamente importante. Nas escolas, as práticas que presencio, hoje, se diferem muito das relatadas por meus pais, por exemplo, ou por meus professores. Sabe-se que, diversos e diferentes momentos já assolaram a educação brasileira, nos quais essa questão se apresentou de modo ambíguo, mas que a escola, por um lado, lutou com força e resistência para que o respeito e o convívio com as diferenças prevalecessem. Ainda assim, como já descrito no início da seção da Educação Infantil deste texto, estes momentos foram de constantes vitórias, mas também retrocessos. Penso que este ponto deve ser outro de importância para o acontecimento do *pensamento* na escola de Educação Infantil. Ou seja, outra brecha que pode ser encontrada.

⁴⁸ Como explicitado no Quadro 2, a classificação etária das crianças está disposta em: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

⁴⁹ Na Base, cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um código alfanumérico. O primeiro par de letras indica a etapa de Educação Infantil; o primeiro par de números indica o grupo por faixa etária: 01 = Bebês (zero a 1 ano e 6 meses), 02 = Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), 03 = Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses); o segundo par de letras indica o campo de experiências: EO = *O eu, o outro e o nós*, CG = *Corpo, gestos e movimentos*, TS = *Traços, sons, cores e formas*, EF = *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, ET = *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*; o último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do campo de experiências para cada grupo/faixa etária (BRASIL, 2018).

Pela segunda vez, o *interesse* aparece também em forma de objetivo de aprendizagem⁵⁰ dentro do Campo de Experiências *Corpo, gestos e movimentos*, também para crianças pequenas (EI03CG05): “coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus *interesses* e necessidades em situações diversas” (BRASIL, 2018, p.45). Depois, são três objetivos dentro do Campo de Experiências *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, os dois primeiros para os bebês: (EI01EF02) “demonstrar *interesse* ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas”; (EI01EF03) “demonstrar *interesse* ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas)” (BRASIL, 2018, p. 47). O terceiro, para Crianças bem pequenas: (EI02EF03) “demonstrar *interesse* e atenção ao ouvir a leitura de histórias e de outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita)” (BRASIL, 2018, p. 47). Já a última vez que a palavra *interesse* aparece no documento, foi no final da parte da Educação Infantil, na *Síntese das aprendizagens* dentro do Campo de Experiências *O eu, o outro e o nós*, da seguinte forma: “atuar em grupo e demonstrar *interesse* em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros” (BRASIL, 2018, p. 52). Sob este último objetivo, questiono a maneira pela qual um professor verificará se a criança consegue atingi-lo ou não. Ou seja, o *interesse* sempre aliado ao demonstrar, como se a criança necessitasse ter *interesse*, demonstrar *interesse* e ainda fazer com ele algo para que ela aprenda/produza outro algo. O *interesse* como uma prerrogativa do ser criança. Até porque o contrário do ter *interesse* muitas vezes é visto como o ‘anormal’, uma vez que a ordem do discurso é que as crianças ‘têm que ter *interesse*’. O interessante aqui é olhar para os objetivos deste documento exatamente neste Campo de Experiências em discussão e perceber que os verbos utilizados para descrever os objetivos têm muito mais consonância com a ordem do discurso dado: interagir, perceber, comunicar, reconhecer, compartilhar, agir, usar, resolver, muitos deles empregados diversas vezes.

Nessa lógica, chamo a atenção ao caráter utilitarista que tais objetivos demonstram e pergunto, então, sobre que enunciados circundam este *interesse*. Ele se vincula ao útil que apenas comunica e reconhece, usa e resolve. Para Ordine (2016, p. 9), “numa acepção muito

⁵⁰É importante destacar que, na BNCC/18, os objetivos asseguram questões importantes e que fazem parte de um processo do processo de escolarização.

mais universal, coloco no centro das minhas reflexões a ideia da utilidade daqueles saberes cujo valor essencial está completamente desvinculado de qualquer fim utilitarista”.

Outro exemplo disso, e que se vive hoje, é a cultura *maker*: para tudo se tem uma solução prática e rápida, ou seja, o fazer se sustenta em si mesmo, podendo estar apartado de uma problematização. Com tal exemplo, o que quero dizer é que o discurso utilitarista reforça a ideia da reflexão como provedora de uma ação, uma ação que, em si, resolveria o problema. Pensar fica sujeito a solucionar um problema, isso seria a reflexão. Contudo, minha pesquisa reforçou e retomou, em toda sua existência, que “há saberes que têm um fim em si mesmo e que – exatamente graças à sua natureza gratuita e livre de *interesses*, distante de qualquer vínculo prático e comercial –, podem desempenhar um papel fundamental no cultivo do espírito e no crescimento civil e cultural da humanidade” (ORDINE, 2016, p.9).

Assim, para Ordine (2016), o útil tem outra face, a face de uma lidação para com a vida, bem como o inútil se mostra pródigo em tempos de falta de tempo, de *pensamento* e de contato consigo mesmo. Por isso, a partir da problematização do deslocamento da reflexão e da reconhecimento para o exercício do *pensamento*, reforço o que é importante, ao invés do útil, junto às crianças. Isso significaria buscar escapar, mesmo que em brechas microfísicas, de uma linguagem instrumental para pensar a relação entre *pensamento* e infância, para apostar na produção de sentidos, no pensar junto com o outro, de colocar-se em problematização, de desnaturalizarmos o mundo, a linguagem e a nós mesmos.

Neste ponto, entendo que o *interesse* também quer dizer pró-atividade, iniciativa, pois se espera que, ao finalizar a etapa da Educação Infantil, a criança demonstre não somente *interessar-se* por novas ‘relações’, mas que ela também faça acontecer essas novas relações, que estabeleça relações com seus pares e com a escola de modo geral. Ou seja, “o interesse infantil é uma estratégia de governo da infância” (HORN, 2017, p. 140), pois é a partir dele que são colocadas em ação todas as práticas sugeridas pelo documento, em seus objetivos. Logo, é possível pensar o quanto o *interesse* ocupa um lugar central quando se trata da educação das crianças na Educação Infantil, e não o *pensamento*. E o que isso implica? O quanto este discurso do *interesse*, do modo como é descrito, implica a produção deste sujeito empreendedor de si mesmo?

Penso que outro eixo em evidência, no documento, faz-se necessário destacar: a necessidade que a criança tem de sempre ‘ter que falar de si’. Uma necessidade de sempre se colocar em discurso. Atuar em grupo e demonstrar seus *interesses* é uma maneira de exigir que a criança coloque neste grupo o que está sentindo e pensando. Segundo a BNCC/18

(BRASIL, 2018), no Campo de Experiências *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, a premissa é exatamente esta

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente, ou em grupo, e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2018, p. 40).

Não discordo disso, tão pouco poderia negar que este excerto trata de algo importante na Educação Infantil. O que problematizo é o Contemporâneo em que as crianças precisam se colocar permanentemente em visibilidade, em discurso, falar de si, mostrar seus *interesses*. Importante perceber o quanto essas práticas discursivas se encaixam, frente aos *interesses* neoliberais, pensando a partir de autores como Foucault (1991), Veiga-Neto (2016) e Gadelha (2013). Relações que levam à teoria do capital humano. Segundo Gadelha, “o indivíduo contemporâneo deixa de ser considerado como parceiro de trocas econômicas (sociedade de consumo) e passa a ser considerado como um empresário de si⁵¹ mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda” (2013, p. 239). Ou seja, o sujeito sempre se produzindo como materialidade, com certo valor para dar conta da máquina que gira em torno dele mesmo. O que quero dizer com isso também é: como não estranhar que, um mesmo documento que reitera, de tantas formas, a criança como centro, não coloca também a outra perspectiva que pode – deve –, existir dessa criança? Ou seja, a perspectiva do provável não-*interesse*, já que se fala tanto do *interesse*. Por que isso não soa como minimamente estranho?

As outras cinco primeiras vezes em que a palavra *interesse* aparece, ela está imersa nos objetivos de aprendizagem. O *interesse* como um pré-requisito para a criança ser algo ou chegar a algo. Essa é a questão: *interesse* como prerrogativa para a aprendizagem. Problemático o quanto o discurso do *interesse* está vinculado, no presente, à perspectiva das habilidades e competências. Para a criança aprender algo, desenvolver a habilidade ‘x’ é preciso *interesse*. A aprendizagem se reduz, portanto, às habilidades e competências e se daria somente a partir do *interesse* individual de cada um.

Todavia, o exercício do *pensamento* e a aprendizagem de habilidades e competências, para a Filosofia da Diferença, falam de lugares diferentes. Para Miguel e Tomazetti (2013, p.

⁵¹ Termo utilizado por Sylvio Gadelha, mas cunhado inicialmente por Foucault (2008, p. 310). Empresário de si é uma concepção do capital-competência, que faz do trabalhador um empresário de si mesmo, onde cada trabalhador é uma unidade-empresa em que ele próprio é seu produtor.

46) a habilidade tem a ver com a capacidade do sujeito de resolver algo – mais uma vez percebe-se repetida a lógica da solução do problema –, de ser proativo e de mostrar ‘eficácia’. Desse modo, o *interesse* fica preso à lógica das competências, da resolução de problemas, da cultura *maker* e reduz as práticas escolares (de produção de *pensamento*, de discussões potentes, de divergências de ideias, de posicionamentos, de formação) a reconhecer, a resolver, a reproduzir. Outro momento em que a desvalia do tempo se torna nítida. Tendo em vista a discussão de López (2008), penso que o problema não é o outro do *pensamento*, não é o obstáculo, mas é justamente o que dá sentido às perguntas e às respostas. Por isso, o exercício do *pensamento* teria muito mais a ver com a criação de problemas do que com suas resoluções.

Percebo que as práticas cotidianas que podem ser interpretadas a partir dos objetivos de aprendizagem, os quais são centrados na aprendizagem da criança e no desenvolvimento de competências e habilidades, ganham força, pois, ao mesmo tempo em que tornam capaz a centralidade nessa criança, dão visibilidade para os seus *interesses*, a fim de atuar como práticas de governo. Desta forma, “não restam dúvidas, nesse ponto, que o objetivo da Base é conceber, através da regulação do currículo, um tipo muito específico de infância e de sujeito-criança, o qual deve ser moldado, subjetivado e conduzido de uma forma muito determinada” (AGOSTINI, 2017, p. 143).

Ao rastrear a palavra *pensamento* dentro da BNCC/18, apenas uma vez ela foi encontrada. Fato este que, antes de tudo, leva a entender que talvez o documento opere mais na perspectiva do desenvolvimento, em uma lógica cognitivista, ou seja, aprender como reconhecimento. Assim, na Introdução da Base, Mendonça Filho⁵² (PINHEIRO, 2018, s/p) escreve que, ao homologar a BNCC/18, “o Brasil inicia uma nova era na educação brasileira e se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo”. Evidencia-se, aqui, a análise que Agostini (2017) fez em sua pesquisa, pois este discurso “demonstra claramente que tipo de educação se pretende: aquela que corrige os problemas sociais, dispersa diferenças e impõe ao sujeito a responsabilização por seu avanço nos estudos” (AGOSTINI, 2017, p. 105).

Também Miguel e Tomazetti (2013) corroboram para a discussão, apontando que o famoso conceito do aprender a aprender, ou seja, da metacognição, em sua não apropriação correta, faz com que o sistema neoliberal fortaleça seu discurso na construção de sujeitos

⁵² Ministro da Educação de maio de 2016 a abril de 2018, justamente quando a BNCC/18 teve o seu maior movimento visando a criação e aprovação do texto. Na sequência, quem assumiu e assinou a Base foi o Ministro Rossieli Soares, que ficou no cargo de 10 de abril de 2018 a 31 de dezembro do mesmo ano.

“capazes de administrar seu desenvolvimento profissional, baseados nas exigências do mercado” (MIGUEL; TOMAZETTI, 2013, p. 44). Em outras palavras, aprender por e para si, para se autogovernar, autorregular e, se necessário, autopunir, auto responsabilizar para, então, se autogerir.

Continuando, o enunciado do *pensamento* está localizado dentro do Campo de Experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, o qual traz em sua descrição a seguinte afirmativa:

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. *Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer*⁵³. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis, etc., propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2018, p. 40).

Tal excerto me faz retomar o argumento construído anteriormente, a partir do seguinte trecho: “Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer” (BRASIL, 2018, p. 40). De que maneira uma criança que está no mundo há poucos anos, até meses, sendo um bebê, poderia demonstrar suas curiosidades? Igualmente, reitero que não se trata de dizer que as crianças e os bebês são incapazes disso ou que não tenham, pois têm muitas curiosidades, mas de reafirmar que o professor, quando interpreta as ações, não descobre, inventa, dado o ponto de vista do texto que construo aqui. E não poderia ser de outro modo quando parto de uma

⁵³ Grifo próprio.

perspectiva de que não há uma interioridade natural na criança. E se entendo que o *pensamento* é uma provocação do fora, como pode alguém exercitar o *pensamento* na repetição do seu *interesse*? Aí a escola fará sempre a mesma leitura e apresentará sempre os mesmos desafios a partir disso?

O que é mais curioso observar é que a palavra *pensamento* está no título deste Campo de Experiência, mas não se encontra uma vez sequer em toda sua descrição. A escrita, que se refere àquilo que a Base entende por escuta, fala, *pensamento* e imaginação, explica a intencionalidade do texto. Ela se refere apenas a tipos de estímulos e de relações que a criança precisa ter para desenvolver a escuta, a fala e a imaginação, pois, no meu entendimento, o *pensamento* é operado como uma parte do processo para aquisição dessas demais habilidades. Ele, aqui, é uma habilidade. Percebi uma regularidade nesse sentido, uma vez que a BNCC/18 vem demonstrando seu caráter pautado naquilo que o sujeito precisa desenvolver, igualmente, mas é sempre de uma ordem do ‘fazer para’, do desenvolvimento. Assim, acredito que este entendimento tem suas raízes em algo maior do que apenas os acontecimentos do presente.

Para embasar os argumentos que trouxe acerca do âmbito desenvolvimentista do *pensamento* relacionado à linguagem que neste Campo de Experiências é descrito, faço uso de um resumo da teoria de Lev Vygotsky, já mencionado neste trabalho. Trato de explicar um pouco do *pensamento* deste autor, pois ele é um dos precursores das ideias construtivistas que chegaram ao Brasil e que mudaram a concepção de ensino, aprendizagem e escola e, por isso, seus contributos inferiram diretamente nos documentos com os quais esta pesquisa operou. Destaco que, para o autor, em sua teoria, pensamento e linguagem são indissociáveis e retroalimentam o sistema de construção da fala do sujeito. Em outras palavras, é a partir dessa teoria que se entende o porquê do conceito de *pensamento* se encontrar dentro do Campo de Experiências.

Vygotsky foi um psicólogo, nascido em Moscou em 1896, foi um dos fundadores da Psicologia Cultural-Histórica e pesquisou, prioritariamente, como os processos de aprendizagem aconteciam em interação com o meio em que os sujeitos se encontravam, sendo que o autor afirmava que o meio influenciava muito na aprendizagem. De acordo com Brites e Cássia (2013, p. 179), a teoria de Vygotsky “aborda a importância das relações interfuncionais entre pensamento e linguagem, relações essas que, a seu ver, estudos anteriores não conseguiram desenvolver com propriedade por entenderem pensamento e fala como funções isoladas”. Tais autoras, ao analisar a teoria, corroboram ainda explicando que “Vygotsky propõe que se analise o aspecto intrínseco da palavra, ou seja, o seu significado, pois é no significado da palavra que o *pensamento* e a fala se unem” (BRITES; CÁSSIA,

2013, p.179). A palavra desenvolvimento, portanto, está interligada ao *pensamento* e à linguagem de maneira indissociada, pois tanto a linguagem quanto o *pensamento* são e precisam ser desenvolvidos pela criança, através do meio onde ela se encontra. Afinal, o *pensamento* se dá via linguagem.

Vygotsky ainda operava com estágios do desenvolvimento, ou seja, quanto maior a criança, mais madura em termos cognitivos ela estará e, portanto, mais apta para desenvolver sua linguagem e seu *pensamento*, uma vez que “as formas mais elevadas da comunicação humana só são possíveis porque o *pensamento* reflete realidades conceitualizadas, razão pela qual certos *pensamentos* só devem ser comunicados às crianças quando estas tiverem os conceitos adquiridos e amadurecidos” (BRITES; CÁSSIA, 2013, p. 181). Ou seja, é preciso estar apto para isso, destaco outra regularidade neste âmbito: a de que é necessário pré-disposição (crescer) para então desenvolver a habilidade de pensar. Ainda pautando o argumento nos contributos do autor, ressalto que “*pensamentos* dissociados das necessidades e *interesses*, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa, são desprovidos de significado/sentido” (BRITES; CÁSSIA, 2013, p. 181).

Algo importante para dizer é que, no texto de Brites e de Cássia (2013), as autoras falam um pouco sobre a crítica que Vygotsky fazia à teoria de Jean Piaget no sentido do *pensamento* e da linguagem. Para Piaget, segundo Vygotsky (BRITES; CÁSSIA, 2013), a criança precisa alcançar certa instância mental, de *pensamento*, para que depois possa desenvolver sua linguagem. Enquanto que a teoria vygotskyana afirma que fala e *pensamento* nunca se separam no desenvolvimento infantil, desde o nascimento. Todavia, nesta investigação, percebi a regularidade mencionada e traduzida como certa ‘subestimação das crianças’ e que se torna uma grande questão, pois, afinal, quem e o que decide o que e se uma criança sabe ou não sabe? Ela só pode aprender e conversar após um estágio de ‘amadurecimento’? Os estágios de desenvolvimento de Piaget, os quais afirmam que as crianças são capazes de algumas coisas e não outras, na década de 1930, ainda dão conta das crianças no contemporâneo? Só se sabe o que ela sabe a partir daquilo que ela expressa? Contudo, sua expressão consegue dar conta de tudo aquilo que ela pensa? O *pensamento* funcionaria por pré-requisitos, ou seja, ‘primeiro preciso saber isso para depois poder aprender aquilo outro’? Isso se dá da mesma forma para todas as crianças? Quem decide isso?

No próximo capítulo, retomarei meu argumento de que a provocação de outras formas de pensar é justamente o que coloca o exercício do *pensamento* em movimento; que é o problema e não a solução que incita pensar e que pensar não necessita de uma reaprendizagem

nem de prerrogativas. Como já afirmado, pensar tem a ver com todos e com muitos (ARENDDT, 2000).

O *pensamento*, que é defendido por esta dissertação, não tem a ver com desenvolvimento e, a meu entendimento, ele pode ser operado por todos, por crianças pequenas, bem pequenas, bebês, adultos e, ainda, que ele não necessita de predeterminações ou similitudes. Isso não significa ‘adultizar’ as crianças, acelerar o processo, preparar para o mercado de trabalho, mas sim ter respeito pela potência das crianças, independente da sua faixa etária, porque o *pensamento* não é uma prerrogativa do adulto e nem de ninguém específico, é de todos. A lógica do *pensamento* formal com um fim em algo, com um objetivo a ser alcançado, pautado nas teorias cognitivistas que operam, por exemplo, com a lógica do pensamento formal em Piaget, não tem correspondência com a Filosofia da Diferença. Afinal de contas, de onde vem a premissa que somente adulto pensa? Sei que essa tradição do *pensamento* centrado no adulto é mais longa, mas aqui evidencio a força das perspectivas cognitivistas que recuperam e reforçam essa lógica.

Segundo Arendt (2000), o *pensamento* é uma atividade que tem fim em si mesma e sua única condição seria a condição de estar vivo. Para a autora, “[...] o *pensamento*, em seu sentido não-cognitivo e não especializado, como uma necessidade natural da vida humana, como uma realização da diferença dada na consciência, não é uma prerrogativa de poucos [...]” (ARENDDT, 2000, p. 143). O que aponto, aqui, é que na BNCC/18, mesmo que a palavra *pensamento*, na perspectiva trabalhada nesta dissertação, não apareça, ele é operado como desenvolvimento, como pressuposto para sair de um estágio e alcançar outro, argumento este que se fortalece no Campo de Experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação*. Esse ideal remete a uma lógica progressista e de cognição, ligada às estruturas mentais. Por esse motivo, não tem a ver com a formação na perspectiva de Foucault (2009, p. 149), Larrosa (1998), Kohan (2010), assim como já exposto neste texto/resultado de pesquisa.

Após tantas considerações, continuo circundando o conceito de *pensamento* que foi encontrado na BNCC/18, ainda dentro do mesmo Campo de Experiências, mas só que agora no final do documento, no mesmo local onde encontrei o *interesse*, nas *Sínteses das Aprendizagens*. A síntese, de tal Campo, consiste em:

Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios; Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida; Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas; *Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.* (BRASIL, 2018, p. 55).

Agora aparece um forte enunciado, em que o *pensamento* é discutido como comunicação, sendo que Sibilia (2016) já discute o quanto a opinião vem substituindo o lugar do exercício de *pensamento*. Se o *interesse* aparece quase sempre circunscrito na necessidade de demonstrá-lo, o *pensamento*, na mesma lógica, é tomado e reduzido à expressão e comunicação, o que vem alavancado pela lógica do registro já discutida anteriormente. Além disso, no excerto também destaquei algo que é muito discutido em meu Grupo Potência de Pesquisa e que, inclusive, foi foco na dissertação de Mestrado de duas colegas: a leitura por prazer. Aqui, parece-me que o ato de ler precisa estar atrelado ao *interesse* – mais uma vez –, e gosto, assim como precisa ser ‘prazeroso’ para a criança. Outra vez presente a lógica neoliberal do Contemporâneo, a qual sentencia este aluno como cliente, o qual precisa de satisfação imediata e não de *pensamento*. Para Corbellini (2018), a leitura não se trata de uma mera transmissão de informações, mas de uma potência que pode provocar o *pensamento*. A autora destaca algo ainda mais relevante: a formação de si vinculada ao cuidado de si operado por Foucault (2009, p. 149). Em seu texto, Corbellini (2018) aponta a diferença do conceito foucaultiano de *stultus*⁵⁴ com a prática do cuidado de si. Assim, o indivíduo, que nada tem de cuidado de si, busca o mero prazer, enquanto que aquele que busca cuidar si mesmo, como um modo de equipar-se em sua diferença, tem também atenção rigorosa consigo e com o mundo. Logo, consegue também dispor disso no ato da leitura, o que exige outra relação com o tempo.

Outro aspecto a se destacar é o da leitura para as crianças da Educação Infantil, ou seja, quando o adulto faz uma leitura para as crianças. É possível que se faça uma leitura para além dos *interesses* das crianças? O professor pode fazer uma leitura como provocação do *pensamento* que seja para além da informação e do prazer? Retomo, aqui, o argumento que utilizei anteriormente, quando mencionei os verbos⁵⁵ da BNCC/18 que reduzem o fazer da Educação Infantil a práticas isolacionistas e não provocativas. Pensando a partir deles, reitero que a leitura seria somente em prol de uma comunicação e não de uma problematização, de uma lidação com a leitura em si, de uma apreciação e de uma contemplação. Verbos estes que, inclusive, não fazem parte do documento.

Certa vez eu li o livro infantil *Se você quiser ver uma baleia*, de Julie Fogliano (2013), para um grupo de mais ou menos 22 crianças de 5 e 6 anos. O livro gira em torno de prerrogativas que dizem aquilo que você não deve fazer e não deve pensar se quiser ver uma baleia, coisas das mais variadas possíveis, coisas que, naquele dia, as crianças nunca

⁵⁴ “Aquele que aceita tudo do mundo exterior sem questionar” (CORBELLINI, 2018, p. 82).

⁵⁵ Interagir, perceber, comunicar, reconhecer, compartilhar, agir, usar, resolver.

imaginaram (porque depois relataram isso). Quase ao final da obra, a história diz que se deve ter paciência, e paciência, e permanece dizendo isso (paciência para ver uma baleia). Nesta parte, ouvi muitos: “- Ah! Que saco!”. Ao final, é a paciência que leva à contemplação da baleia. Ou seja, a história tem o propósito de operar junto ao leitor dizendo que, para algumas ‘coisas’, é necessário tempo e paciência, por exemplo. Certamente que fiz uso deste livro com o intuito de perceber como as crianças reagiriam a isso em tempos escassos de ócio e de contemplação em sala de aula. Contudo, depois dessa prática especificamente, novamente me questioneei: qual o lugar do ócio e do tempo da paciência nas práticas escolares da Educação Infantil? Que correspondência isso tem na produção de crianças agitadas, ocupadas, aceleradas, dispersas, individualistas?

Na história, o ato de ter paciência não demonstrava necessidade de um produto final, ou seja, poderia não levar a lugar algum e poderia também, no final, não aparecer baleia alguma – como o enredo vai deixando subentender. Desse modo, a história se pauta no risco do *pensamento*: não há promessa de se chegar a um lugar certo, porque não se trata de reconhecimento. O exercício do *pensamento* é de outra ordem. Com este exemplo, o importante que gostaria de relatar é que, ao final, as crianças acharam a história a pior coisa do mundo: “como assim ter que esperar para ver uma baleia?”. Essa fala pode ser lida como um sintoma do contemporâneo, das infâncias que estamos produzindo. E isso também me faz entender que pensar diferente e de outras formas é o que produz, ainda mais, *pensamento* quando se está num coletivo. Ainda discutimos o livro, e com frequência, e a cada vez que ele vem à tona nos mais diversos momentos, é potência que as crianças produzem para pensarmos sobre ele.

Poder-se-ia, a partir desta narrativa, trazer uma problemática bastante contemporânea acerca do sentido da paciência e do esperar na escola, digo isso, pois acredito que aqui há uma conexão muito forte com o exercício do *pensamento*. Em tempos de aceleração do tempo e das crianças, em tempos em que as crianças, desde muito cedo, precisam dar conta de agendas hiperlotadas, bem como aprender a serem adultas; como se dá a lidação com a espera e a lidação com a paciência? Estas ‘habilidades’, chamadas assim pela BNCC/18, são exercitadas? De que modo? Somente para que as crianças se desenvolvam e sejam mais bem preparadas para o futuro, somente para que ‘aprendam a conviver’ de certa forma, somente no momento da roda, quando uma criança fala e as demais escutam?

Para além destas práticas mencionadas que acontecem nas escolas, a paciência como um cuidado de si e com as coisas do mundo, como um ato de espera para permitir que o novo – não novo novidadeiro, mas instantâneo –, acontece e é exercitada? Ribeiro (2011), explica

que o *pensamento* não é só um ato de lidação com a vida, mas um posicionamento político frente ao mundo em que se vive hoje. O *pensamento* é um modo de resistência, pois

O caráter radical da experiência do pensar se encontraria numa dobra estratégica no plano de nossas indagações e de nossos posicionamentos perante a vida: primeiramente, a recusa a um modo de questionamento paradoxalmente dócil, que se conserva alheio diante da necessidade de enfrentamento da naturalização do mundo; [...]. (RIBEIRO, 2011, p. 620).

Assim, não seria algo como que necessário encontrar, neste documento, que trata da ‘Base da Educação Nacional’ posicionamentos que garantissem à criança modos de resistir ao totalitarismo, às desigualdades, ao racismo, a uma escola sem partido e a todas as formas de preconceito? Qual a importância de, em tempos de tanta desigualdade e violência, isso não estar posto em um documento como a BNCC/18? Quais as forças que retiram do texto essas questões? Como dito por Foucault (1998, p. 13), “[...] de que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, os descaminhos daquele que conhece?”. Inspirada por estas questões, concluo que, ao final do tempo que a criança passou na Educação Infantil, dentro deste Campo de Experiência, é acerca da linguagem (operada como comunicação) que ela precisa ter construído conhecimentos. Logo, “[...] é possível verificar que a Base tende a aplicar um caráter de estágio preparatório para a Educação Infantil, destoando com tudo aquilo que já foi produzido, conquistado e afirmado em lei como direito da infância” (AGOSTINI, 2017, p. 134). Relaciono este argumento com o fato de que, no Ensino Fundamental, as crianças são testadas através da Provinha Brasil⁵⁶. Este teste tem como centro a avaliação das habilidades acerca da linguagem matemática e da língua portuguesa. Sobre isso, Agostini (2017) corrobora:

Nesse sentido, sendo o mercado competitivo, é fato que tal aspecto será levado também para a educação em duas vertentes: uma para a competitividade, formação de indivíduos autônomos e que internalizem e se modifiquem para “sociedade do conhecimento de aprendizagem constante” (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2009) e outra sob um aspecto salvacionista, em que a educação poderá salvar as mazelas sociais, por meio de investimento precoce no capital humano. (AGOSTINI, 2017, p. 107).

Ou seja, a Base apresenta uma educação fortemente atravessada por práticas discursivas neoliberais. Interpreto, com isso, que algumas palavras, como liberdade,

⁵⁶ Segundo o INEP (2015, s/p): “A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras. A prova é composta pelos testes de Língua Portuguesa e de Matemática [...] e é aplicada duas vezes no ano [...]”.

oportunidade, *interesse*, escolhas, motivação, constroem o vocabulário deste discurso salvacionista e que reforçam, cada vez mais, a necessidade da efetivação de tal documento.

Na sociedade de seguridade, as tecnologias de poder agem no plano da natureza e, “a partir dessa realidade, procurando apoiar-se nela e fazê-la atuar, fazer seus elementos atuarem uns em relação aos outros, [é] que o mecanismo de segurança vai funcionar”. (FOUCAULT, 2008, p. 61). É nos sujeitos livres, “na liberdade dos homens, no que eles querem fazer, no que têm interesse de fazer, no que eles costumam fazer” (FOUCAULT, 2008, p. 64), que a ênfase no controle vai encontrar frestas para atuar. A regulação estará na liberdade de cada um, efetuando uma autorregulação e uma autoprodução. (HORN, 2017, p. 64).

Retorno ao material divulgado, neste ano de 2019, pelo Ministério da Educação e que já foi mencionado durante a descrição dos documentos: *Campos de Experiências efetivando Direitos de Aprendizagens na Educação Infantil* (OLIVEIRA, 2018b), cujo conteúdo tem caráter extremamente explicativo que atua como um ‘apoio’ para a utilização da BNCC/18. Tal texto está em consonância com aquilo que venho afirmando ao longo desta escrita: os documentos apresentam uma maneira muito sutil de reafirmar as práticas discursivas salvacionistas da educação, no país, e de ditar um modo pelo qual as crianças e os professores devem ser e agir nas escolas de Educação Infantil. Os materiais analisados, portanto, produzem subjetivação e, mais do que isso, não problematizam o *pensamento*.

A partir de uma perspectiva foucaultiana, compreendo que a Base é permeada por práticas discursivas de desenvolvimento, *interesse* e que a infância da qual ela trata “é governada por meio da invenção de uma série de saberes, programas, tecnologias e estratégias que conduzem a vida das crianças e também a vida dos adultos em relação às crianças, tudo atravessado por múltiplas, diferenciadas e intensas relações de poder” (HORN, 2017, p. 76). A meu ver, a questão não foi a de averiguar se se tem produzido ou se está fazendo produzir algo por tais práticas discursivas, porque sempre se está imerso a isso. Também não se trata do que se está produzindo por meio dos discursos e o que eles fazem com todos. A questão, nietzschiana, é o que estamos nós fazendo dentro das escolas de Educação Infantil para produzir outros modos das crianças e dos professores existirem nestes espaços? Como encontrar brechas em meio a toda essa gama de tutoriais que significam os documentos, a fim de produzir outras maneiras de problematizar a vida através do pensamento?

Aproximando-me do final dessa descrição das análises, penso que de tudo isso que aconteceu durante o processo da pesquisa, a partir do que foi lido, pensado, analisado, descrito, apagado, retomado, descoberto, assumido, o que permanece é aquilo que menos poderia ser escrito: o *pensamento*. Em sua maior parte, se eu fosse medir, quantitativamente, os documentos trouxeram o pensar reduzido à ideia do desenvolvimento e literalmente

vinculado ao *interesse* das crianças, como se o *pensamento* pudesse ser reduzido ao enunciado do prazer e do desejo. Entretanto, na maior parte do tempo de construção deste texto/resultado de pesquisa, foram muitos os *pensamentos* que latejavam em mim e, agora, outros mais ocupam o meu pensar.

Ao ler cada trecho destacado da LDB/96, das DCNEIs/10 e da BNCC/18, não consegui desvincular minha profissão de professora da pesquisa, e então vinha em minha mente *flashes* de momentos com as crianças. Lembranças de dias em que fiz, em sala, aquilo que constava nos documentos. Relembrei como foram as reações das crianças, pensei nas brechas que procurava, misturei tudo isso com minhas crenças para, agora, mais uma vez reafirmar: a Educação Infantil pode, sim, promover *pensamento*. Pode, sim, permitir o dar-se tempo e deve ensinar que o ócio pode ser aquilo que as crianças quiserem que ele seja, desde que saibam ‘como ele pode ser’ e não o que ele ‘tem de ser’.

No terceiro e último documento analisado, ficou evidente que habilidades e competências precisam ser desenvolvidas na Educação Infantil, e que, mais do que isso, essas habilidades precisam estar ‘prontas’ nas crianças que ingressam o Ensino Fundamental. Por esse motivo, há uma intencionalidade muito grande na preparação das crianças. Preparação esta que produz modos de subjetivação nelas e nos professores, e que coloca o *pensamento* em prejuízo. Contudo, sempre “argumentamos que é na interrupção do vício expressivo e representacional da maquinaria reflexiva, com toda sua reverberação identitária do conhecer, que se abre no mesmo golpe, a impensável diferença” (RIBEIRO, 2011, p. 627). Por tais motivos é que esta investigação teve a intencionalidade de buscar as brechas nas quais o *pensamento* ‘do fora’ pode entrar, em compreender a escola de Educação Infantil como um espaço de *pensamento* e formação e não deixar que o esvaziamento da reflexão opere sobre os sujeitos desde tão cedo.

Penso que, para isso, não se faz somente necessário lançar o olhar às brechas, tão pouco ao estranhamento das práticas reflexivas, é preciso formular outros problemas em educação, “outros modos de formulação de problemas em educação”, como afirma Ribeiro (2011, p. 627). “A dupla implicação está atrelada ao modo como flagramos a condição do fora do *pensamento* em educação, ou, mais incisivamente, de um pensar diferencial em educação” (RIBEIRO, 2011, p. 627). E, assim, formular outros problemas também incide em produzir outros modos de pensar e viver a educação, em brechas. Ou ainda: formular outros problemas significa pensar que outras forças inferem nestes ‘outros’ que são tomados como ‘problemas’. Significa pensar.

Nessa filosofia como atitude, o desafio do viver afirmativo encontra-se na coragem desse embate nos vetores de saber-poder que nos subjetivam. Essa invenção de exterioridade do pensar como ato político; esse estranhamento de si e das coisas do mundo e, em última instância, da própria linguagem que produz e territorializa esse mundo, parece ser a condição da força que intensifica esse *pensamento* não reflexivo – *pensamento* do não pensado. (RIBEIRO, 2011, p. 621).

Para finalizar esta etapa de escrita, mas não dar por encerrado o exercício do *pensamento*, ao qual me propus durante as análises, fiz uma rápida busca nos três documentos a respeito das palavras tempo e ócio. Isso porque, no capítulo seguinte, escrevo um pouco sobre aquilo que acredito que pode proporcionar mais potência para o *pensamento* na Educação Infantil, justamente o tempo e o ócio. De maneira muito diferente daquilo que entendo como tempo nesta pesquisa, encontrei, na LDB/96, a palavra tempo escrita 7 vezes; nas DCNEIs/10, 9 vezes; e, na BNCC/18, 11 vezes. Em nenhuma delas o tempo foi operado com o sentido que arquiteto no capítulo a seguir. Em contrapartida, a palavra ócio não foi encontrada uma vez sequer nos três documentos. Não havia a pretensão de encontrá-la, mas a inexistência do termo me levou a pensar que outros termos e forças ocupam este lugar que defendo como do ócio na Educação Infantil. Aliás, por minha experiência, o ócio também não é uma palavra muito utilizada na literatura da Educação Infantil, porém, pelo tempo, a esta investigação não coube tal análise.

Não encontrar aquilo que se procura pode ser mais valioso do que encontrar. E, talvez, aqui, o termo valioso traduza o sentimento de enriquecimento para o *pensamento* abordado nesta pesquisa. Obviamente que, para quem pensa em e de outros modos, encontrar os conceitos nos documentos, junto de afirmações acerca destes modos de existir e de pensar, seria algo de muita valia nos tempos pelos quais passamos no atual Brasil. Contudo, não encontrá-los trouxe ainda mais potência para problematizar e pensar junto enquanto escola de Educação Infantil e enquanto campo/área da educação: o que estamos nós fazendo de nós mesmos enquanto escola?

Penso o ócio como o outro do *interesse* na Educação Infantil e acredito que ele é o que pode proporcionar, para as crianças, espaço de *pensamento*, de escuta, de contemplação. Ócio para pensar, para produzir *pensamento* e não para a ‘fazeção’ nessa cultura *maker*. O *pensamento* coloca em xeque o absolutismo das verdades. Penso e reitero, depois de descrever a análise dos documentos, que o trabalho na Educação Infantil não pode ser reduzido a tais ofícios como se fossem autossuficientes. Eles não se bastam. Quando se fala em educação, um livro ou qualquer outro material, seja ele qual for, não pode ser suficiente e não pode, de maneira alguma, compor o rol de todas as respostas. Quando algo traz respostas é preciso ter

estranhamento, inclusive. Acredito na potência de olhar foucaltianamente para os materiais, alicerçando o *pensamento* no ponto em que “ler é problematizar, porque se pode mudar a ênfase dada pelo autor em cada uma de suas páginas” (RIBEIRO 1996, s/p). Dessa forma, acredito também, e muito mais, na potência que se pode dar, ou não, ao que se lê, que se vê ou que se vive, mais do que na explicação. A explicação não provoca o pensar, são os problemas e as questões que devem incomodar, que provocam o *pensamento*⁵⁷. E é por esse motivo que descrevo, a seguir, uma nova discussão, mais uma vez pela inquietação.

5.4 O PENSAMENTO, A EXPERIÊNCIA E O TEMPO DO ÓCIO

Este é o valor principal de uma experiência de uma escrita: não contribuir para constatar uma pressuposta verdade, mas sim transformar a relação que temos conosco mesmos, ao transformar a relação que mantemos com uma verdade na qual estávamos comodamente instalados antes de começar a escrever. (KOHAN, 2003, p. 17).

A esta altura do texto, descrevo uma parte muito particular da pesquisa: aquilo que a pesquisa tem me feito pensar, sendo mais uma inquietação. Lendo a LDB/96, as DCNEIs/10 e a BNCC/18, as discussões já levantadas ainda me trazem muitas inquietações e penso ser esse, justamente, o papel de uma investigação. Contudo, antes de vincular, entre si, os conceitos utilizados, julgo ser importante explicar alguns caminhos a respeito da trajetória da análise, bem como reiterar e mostrar, com maior clareza, as regularidades e os deslocamentos que pude interpretar a partir do exame dos documentos.

Desse modo, algumas fortes regularidades, que foram destacadas por mim, compõem o lugar e a imagem de uma criança autora, capaz, protagonista, criativa, potente e autônoma, com interesses individuais, empreendedora de si mesma. Com isso, também apresento as práticas discursivas que se destacaram: o caráter salvacionista e desenvolvimentista da escola, que aderem à lógica neoliberal, a fim de formar e preparar indivíduos para o mercado atual de trabalho; o aprender a aprender ou o empreendedorismo de si; o individualismo em detrimento do coletivo; os sintomas da transição de uma sociedade disciplinar para uma sociedade do desempenho; bem como a necessidade do controle vista através das práticas de registro e avaliação.

Todos estes pontos demonstram a racionalidade que permeia os documentos e também retomam as tecnologias, já apresentadas, que auxiliam na busca do alcance de tais objetivos. Percebi que tais práticas discursivas funcionam em meio a complexas relações de poder e de

⁵⁷ Aqui encerro o uso das palavras *pensamento* e *interesse* em destaque (itálico), no decorrer de meu texto, em citações de outros autores e de trechos dos documentos analisados.

saber, assim como afirmado por Foucault (1991). Dessa forma, “os discursos políticos educacionais de hoje operam no sentido de formar, posicionar, regular, normalizar, governar e, principalmente, tornar produtivos cada vez mais precocemente, os cidadãos” (AGOSTINI, 2017, p. 140). Em linhas gerais, essa é também uma forte regularidade encontrada nos documentos analisados.

Dando procedência ao proposto e utilizando-me da mesma ordem cronológica das análises, explico que, de modo geral, “a LDB foi a legislação que complementou e efetivou os princípios constitucionais relativos ao direito social à educação, estabelecendo que a Educação Infantil, que inclui o atendimento em creches e pré-escolas, é a primeira etapa da Educação Básica” (AGOSTINI, 2017, p. 43). Tal Lei foi o documento que colocou, para as crianças, o que sempre foi de direito, mas nunca antes legitimado: a educação escolarizada. Cabe ressaltar algo que me empenhei em enfatizar, nesta escrita: a liberdade de pensamento. Dentre os princípios gerais, “II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996, s/p), isso aparece e tem uma continuidade nos demais documentos, mas talvez não de maneira tão enfática, pois as Diretrizes falam de “liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2010, p. 16) e a BNCC/18 fala que as crianças são “orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão” (BRASIL, 2018, p. 39).

Já o enfoque dado pela LDB/96 para o interesse social aparece com força, apesar de apenas vincular o pensamento a partir do Ensino Médio e adulto e/ou profissionalizante. Assim, da LDB/96 para as DCNEIs/10, temos um importante deslocamento e uma regularidade que permanece. O interesse coletivo se desloca, nas DCNEIs/10 e na BNCC/18, para um interesse individual, o que será ainda retomado, mas se mantém regular nos três documentos, não há vinculação entre crianças, infância e pensamento.

Nas Diretrizes, como já escrito, encontrei certo início de mudança de vocabulário e de perspectiva, pois se fala de uma criança que produz cultura e, com isso, acontece um deslocamento do interesse que, na LDB/96, era social e que agora se torna individual, pois se torna o interesse individual da criança. Entretanto, ainda parece ser certo posicionamento com a tradição, pois existe o outro, o respeito ao outro e às diferentes culturas. Isso é retratado na página 20, da seguinte forma: “a apropriação, pelas crianças, das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América” (BRASIL, 2010, p. 20); ou então, na página 24: “flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades, respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações” (BRASIL, 2010, p. 24).

Contudo, o que fica de enunciado regular mais forte neste documento, além do deslocamento do interesse, é a prática desenfreada do controle e da avaliação, pautada na lógica do desempenho já demarcada nesta dissertação, assim como apontado por Horn (2017) como um sintoma dos dias atuais entre as escolas e já naturalizado pelos educadores nas atividades mais cotidianas. Tais práticas se mostram como o outro do pensamento, pois “viver diferencialmente o cotidiano escolar demanda habitar este desassossego da linguagem, assumindo o trabalho do pensamento como gesto de divergência afirmativa em busca de criação, recusando a reflexividade dócil rumo à compreensão” (RIBEIRO, 2011, p. 626). Ou seja, afirmar que o pensamento é o outro do interesse ancora-se em desnaturalizar as práticas discursivas e em ampliar o olhar para além das naturalizações, no presente, que ditam como discurso de verdade a força do registro exacerbado como uma nova tecnologia de moralização na Educação Infantil, quando pensamos na sociedade de desempenho, na qual estamos todos imersos (HAN, 2015).

Em se tratando da BNCC/18, há também os pontos que chamam a atenção enquanto regularidades: o interesse aparece no sentido coletivo com a lidação com diferentes modos de vida e ampliação de repertório cultural, ressalto, assim e mais uma vez, a importância deste aspecto por constar em uma política pública educacional com força de lei nos tempos em que vivemos. Todavia, como também já dito, há um forte deslocamento para o interesse individual, para ‘atender adequadamente seus interesses’. E, mais do que isso, essa regularidade é evidência da necessidade da criança de demonstrar interesse constantemente.

Amparada em Horn (2017, p. 50), ressalto que, ao olhar para a BNCC/18, pude entender que “o tipo de análise que pratico não trata do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona” (FOUCAULT, 2006, p. 253). Por isso, “[...] o poder não é nem fonte nem origem do discurso. O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder” (FOUCAULT, 2006, p. 253). Desse modo, problematizei o funcionamento contemporâneo das relações de poder que invadem a Educação Infantil, no Brasil, que pede que as crianças se coloquem e sejam colocadas a todo instante em discurso: narrando seus interesses, registrando suas mínimas ‘produções’, comprovando seu desenvolvimento e progresso, abordando a criança como protagonista, a criança no centro do processo educativo, a criança que somente aprende a partir de seus interesses individuais; se escrutina o corpo infantil, se disseca seus funcionamentos, se esquadrinha seus menores movimentos e entrega-se este registro às

famílias como prova do bom rendimento das escolas e dos alunos. Assim, o interesse rastreado na BNCC/18 se mostrou totalmente vinculado ao utilitarismo e amparei-me em Han (2015) para explicá-lo. Ou seja, os enunciados regulares do interesse, no documento, são retratados por termos como: reconhecer, resolver, usar, comunicar, falar, entre outros; colocando o sujeito na produção de si mesmo, funcionando por e para reconhecimento e pró-atividade, produzindo-se, pois, desde a Educação Infantil com a subjetivação do revolvedor de problemas, do falador de si e do cliente atendido em seus desejos individuais.

E, uma última regularidade apresentada na Base, ao ver desta pesquisa, é o enunciado do desenvolvimento. Ponto este que aparece desde a LDB/96 sutilmente, mais claramente nas Diretrizes e com muita força neste último documento. Sendo assim, cabe reafirmar que o pensamento é o outro do desenvolvimento, porque para pensar não é preciso desenvolver o pensamento. Para Ribeiro (2011), isso pressupõe apenas uma lidação que ultrapasse o conhecimento como meramente reflexivo e desenvolvimentista.

Um deslocamento também importante a ser destacado é o pensamento como reflexão e reconhecimento, o qual se faz presente em todo percurso analítico, mas toma outras formas a partir do léxico empresarial que trata de descrever competências e habilidades para os sujeitos, cada vez mais refinadas e detalhadas, necessitando de registro permanente, o que aparece mais fortemente na Base. Outro deslocamento acontece em relação à individualização dos sujeitos, a qual também se refina ao longo dos documentos, mostrando-se muito mais na Base, porém, já aparente nas Diretrizes e na LDB/96. Essa prática discursiva do individual dá força para as práticas avaliativas e de registro, estes sintomas do desempenho, como bem descrito por Han (2015). É a produção de sujeitos por meio de competências para que possam suprir seus interesses e gerir a si próprios.

Também quero retomar o quanto de não aparecimento do enunciado do pensamento foi constatado. Além de praticamente não aparecer, quando isso acontece, ele sempre está atrelado a outro aspecto ou habilidade. Ou seja, o pensamento está ligado a algum desenvolvimento, nos documentos, e às habilidades e competências.

A partir de tudo isso, poderia resumir tudo em um importante e maior deslocamento, o de um interesse coletivo para um interesse individual, presente em um discurso que não vincula a criança ao pensamento, mas ao desenvolvimento de habilidades e competências, as quais podem ser registradas nessa lógica neoliberal que, em nome da transparência, entrega ao cliente os seus anseios. Ressalto o paradoxo do enunciado da criança protagonista, da criança e seus interesses como centro do processo educativo juntamente do enunciado do registro e da visibilidade permanente da produção das crianças. Se as crianças fossem perguntadas, por

exemplo, se gostariam que suas professoras as gravassem, fotografassem, fizessem planilhas ou ficassem interagindo com elas, qual seria a resposta? Todavia, autores como Han (2015) e Sibilia (2016) apontam que justamente essa sociedade da linguagem instrumental, da utilidade pragmática, da aceleração, da fragmentação, do entupimento de informações, do cansaço e do desempenho em que vivemos faz coincidir a liberdade individual e a coerção dos outros e de nós mesmos sobre a gente. Assim, o exercício do pensamento cede espaço ao atendimento dos interesses individuais, do seu registro, objetivando alcançar específicas habilidades e competências, focadas em reconhecer e resolver problemas, as quais podem ser esquadrihadas. Também encontrei marcas sobre a liberdade de ensinar e aprender; sobre a importância da conversação com a tradição, com diferentes culturas e com diferentes modos de vida. Talvez essas brechas abram potencialidades para pensar a partir delas.

Assim, “são as próprias verdades educacionais talhadas pelo conhecimento pedagógico historicamente lastreado que demandam outra experiência do pensar” (RIBEIRO, 2011, p. 626). Com isso, construí o argumento de que, inspirada por tais regularidades e deslocamentos descritos a partir do exame dos materiais, é possível tencionar outras coisas em se tratando da relação entre pensamento, infância e crianças, o que exigiria outra relação com o tempo, visando o fortalecimento do ócio, vinculando a este o ato de brincar.

Se nos alinhamos, de algum modo, à herança da tradição crítica em relação às questões de educação e poder na Modernidade, articulando-a à crítica da cultura moderna perpetrada por Nietzsche, bem como às hipóteses analíticas propostas por Foucault em relação ao poder, à linguagem e ao pensamento, faz-se necessário suspeitar do gesto virtuoso que, ao naturalizar a clássica relação entre conhecimento e educação, finda por retroalimentar e fortalecer a maquinaria da linguagem, sequestrando do viver as possibilidades da experiência do pensamento. (RIBEIRO, 2011, p.627).

Utilizando-me de tais pontos de minha análise e de tais argumentos, operaro, agora, neste espaço de arquitetura escrita, com alguns conceitos que, como falado anteriormente, julgo importantes para a Educação Infantil enquanto espaço de formação e de potência para com a vida em tempos de interesse: o pensamento, o tempo e o ócio vinculados ao conceito da experiência. O intuito é o de pensar a experiência que a Base tanto enfoca e a experiência do pensamento e da Filosofia da Diferença. Pretendo descrever tais conceitos a partir dos autores já citados, bem como trazê-los para a discussão, tentando vinculá-los também às práticas pedagógicas das escolas de Educação Infantil, pautando-me nos documentos. Antes de tudo, defendo que é preciso a experiência do pensamento e o tempo do ócio neste e em qualquer espaço de educação.

Em se tratando do pensamento, para Kohan, “pensar é mexer num dicionário, dar potência a algumas palavras; calar outras, travar, afinal, uma luta de sentidos e significados” (2007, p. 48). Início esta articulação abordando o pensamento. Ultimamente o pensamento e sua potência têm estado em meu pensar. Kohan (2007) afirma, como descrito no início do parágrafo, que pensar tem a ver com selecionar, elencar aquilo que quer pensar. Então, pensar também é uma força. E por acreditar que o pensar é uma força e que ele produz forças é que o investiguei nesta pesquisa. Larrosa (1998) ensina que, muitas vezes, em educação muitas coisas são óbvias, e ele mesmo reconhece que escreve muitas obviedades. Entretanto, o óbvio precisa ser dito, ou escrito. E poderia acrescentar: óbvio para quem?

E o que é óbvio? Pensar é óbvio, pensar na escola então, dir-se-ia que é mais do que óbvio. A resposta mais ‘óbvia’ de um sujeito que frequenta a escola, se questionado sobre o que faz lá, é: aprender. E como se aprende? ‘Pensando’ seria a resposta conseguinte? Será? É preciso pensar para aprender? É preciso aprender para pensar? O que acredito ser urgente de se problematizar é que pensar não se trata de chegar a algum lugar, seja ele qual for. Nem sempre e nem em todo momento é necessário pensar para resolver problemas, para ‘evoluir’, para desenvolver-se, para atender aos seus interesses, para se ter prazer, para se preparar para o futuro, para atingir determinadas habilidades e competências, para ser registrado e medido. Não é preciso pensar para algo enquanto resultado. Assim, preferi tomar o pensar para dar potência a ele mesmo, para retroalimentar a vida e o mundo, para o próprio pensamento, para estar de outras formas com o outro, para questionar a naturalização das coisas, para estar de outros modos consigo.

Pensar, assim como “pensamos porque algo acontece conosco, a partir das coisas que acontecem conosco, a partir do que vivemos, como consequência da nossa relação com o mundo que nos cerca” (BARTHES, 2005, p. 57 apud LARROSA, 2018, p. 22). Ou seja, pensamos porque algo externo nos toma, porque é a vida que implica o pensamento. Arendt (2000) explica que a condição do pensamento é o humano. Assim, é a experiência que imprime em nós a “necessidade de repensar, de retornar às ideias que tínhamos sobre as coisas, porque o que a experiência nos mostra é exatamente a insuficiência ou a insatisfação do nosso pensamento anterior [...]. O que faz com que a experiência seja assim é isto: que temos de tornar a pensar” (ARENDRT, 2000, p. 22). Desse modo, um pensamento nunca será igual ou poderá ser pensando na mesma medida. Ele sempre será outro, mesmo que seja sobre a mesma coisa.

Agora, entendo que, para isso, para falar de certa condição de pensamento há também uma condição que é a infância do pensamento. Não digo que somente a criança leva a pensar,

mas o quanto a infância, tomada como condição da existência e não como estágio cronológico, está vinculada ao pensar; o quanto esta ideia brincante de um pensamento crianciceiro favorece o pensar sem ter que ‘dar contas’, sem que ele precise evoluir, porque não seria da ordem da progressão linear. Infância como um olhar atento e aberto ao mundo, ao abismo, à comoção.

Infância: Muito importante, é longa. “Isso é o que eu não tive”. É ter o tempo de brincar, de se divertir, ter liberdade. É ter oportunidade de aprender a ler e escrever. Infância não é o mesmo que ser criança, porque sempre há um pouco de criança na gente. Uma pessoa adulta sempre tem um pouquinho da infância. Um adulto vira criança, chega a uma determinada idade e vira criança. A gente nunca perde a criancice que a gente tem. Tem alguma coisinha que a gente sempre leva. (BEDIN DA COSTA, *et al*, 2017, p. 122).

Mais uma vez faço uso das falas infantis. Na citação de Bedin da Costa *et al* (2017), pode-se observar composições de ideias vindas de diferentes maneiras de pensar. Poderia pensar a partir de todas, e sinto como se cada uma pudesse ser operada em alguma parte das ideias que aqui já escrevi. Entretanto, quero me deter àquela que defende que “uma pessoa adulta sempre tem um pouquinho de infância” e “tem alguma coisinha que a gente sempre leva”. A justificativa destes dois trechos está no que remete à ideia de infância do pensamento, conceito este trabalhado por Luciano Bedin da Costa *et al* (2017) e por Kohan (2009), e que subsidia um matutar importante para se pensar a infância, cuja definição seria algo fora do tempo cronológico, fora daquilo que é estático e que se pode narrar de modo linear. Assim, para Kohan (2009, p. 217), a “infância do pensamento” trata dessa “[...] infinita potência de recomeço no pensamento que a pergunta instaura e mostra que, em última instância, quando pensamos, estamos sempre no começo”. É como se pensar não pudesse ser um final ou um produto. O pensamento infante não poderia ser o outro, o novo do começo. Ainda fazendo uso da afirmativa do autor:

Para dizê-lo com outras palavras: pensar de verdade, pensar-se a si mesmo, fazer da filosofia um exercício de se colocar a si mesmo em questão exige, a cada momento, ir até a mais recôndita infância do pensamento, começar a pensar tudo de novo como se nunca tivéssemos pensado, como se, a cada vez, estivéssemos pensando pela primeira vez. Assim, a infância é quase uma condição da filosofia. (KOHAN, 2015, p. 217).

Pensar, assim, torna móvel todo o discurso que é instaurado sobre aquilo que temos em relação às crianças, às infâncias, ao pensamento. Tornar possível uma infância do pensamento, um pensamento infante, brincante, criador, parece-me abrir possibilidades para

se pensar outras coisas também na Educação Infantil. Pensar numa perspectiva filosófica, como fala Kohan (2007), significa também entrar em um universo mais próximo das crianças, ser e estar com elas num sentido de igualdade, não de igualdade em termos de iguais, mas igualdade no sentido de um lugar juntos, o pensamento. Contudo, já dizia López (2008) que pensar junto não significa pensar o mesmo. E não significa também pensar certo ou errado e Kohan (2015) segue instigando a perguntar:

Seduzem-me muito as visões, em plural, da infância, os relatos vindos especialmente da memória e da imaginação, com tudo o que podem querer significar uma e outra. A temática me toca pessoal e profissionalmente: vivo de visões de infância, de relatos da memória e da imaginação. Vivo de imaginar uma infância ainda por vir, de rememorar uma memória infantil do futuro. A infância, devemos dizê-lo claramente desde o início, é um mistério, um enigma, uma pergunta. Não me refiro, claro está, apenas a uma etapa cronológica da vida humana, mas antes que qualquer outra coisa, a essa condição que nos habita - às vezes de forma mais perceptível, às vezes quase imperceptível - desde que habitamos o mundo. Essa condição que, também devemos dizê-lo desde o começo, não nos abandona, mesmo na forma do silêncio ou de uma presença imperceptível, até que abandonamos o mundo. (KOHAN, 2015, p. 216).

Entendo, ao pôr em escrita esta infância do pensamento, a importância dela fazendo parte naquilo que acredito ao realizar esta pesquisa. Penso que, por mais difícil que seja, em meio a tudo que hoje se vive dentro das escolas, um pensar criancieiro se faz necessário na relação que se estabelece entre crianças, adultos, adultos e crianças para que haja tempo, espaço e ócio para o pensamento. E, nesse sentido, faço menção à filosofia com crianças, não porque dela se trata esta pesquisa, mas porque ela potencializa o pensamento através de sua prática, bem como subsidia maneiras de como operar nas escolas como uma possibilidade. Repito que, para Kohan (2015), “a filosofia e a infância andam de mãos dadas, pois aquela não é outra coisa senão a ‘infância do pensamento’, ou seja, essa infinita potência de recomeço no pensamento que a pergunta instaura [...]” (KOHAN, 2015, p. 217). Continuando, “podemos perceber essa relação entre filosofia e infância pelo lado dos possíveis: a filosofia e o filosofar são também escuta atenta dos possíveis no pensamento [...]” (KOHAN, 2015, p. 218). O autor ainda complementa sua afirmativa, explicando que a infância é possibilidade, “é a ausência de determinação” (KOHAN, 2015, p. 218).

Penso, agora, sobre a palavra determinação. A mesma determinação que muitas vezes faz parte do projeto de uma aula ou de uma escola, não faz sentido dentro de uma perspectiva que opera com o descentramento da verdade e que pede abertura, também não entra em consonância com o não moralismo das coisas, com a abertura que se faz necessária. Mais uma vez e segundo López (2008, p. 55), “só pensamos quando somos provocados de fora de nosso

poder, de nosso saber, de nossa identidade pessoal”. Assim, outra ressalva fundamental é a desnaturalização da condição de verdade que uma ideia necessita ter, principalmente dentro das escolas. Todos procuram, desde Sócrates até os dias de hoje, a verdade, o correto, o inquestionável, aquilo que, por assim ser, é válido, a partir de uma lógica da verdade original. Falar de algo dentro da escola precisa ser da ordem do saber, em contrário àquele ou àquilo que não se sabe, como se ambos não pudessem se tratar de uma mesma ordem. Kohan (2015) defende a infância do pensamento e investiga a ideia da ignorância, a ignorância do não saber tudo e não saber como todos.

Sócrates sai em busca da verdade, perguntando. Encontra um sentido no que parecia impossível: a ignorância e a sabedoria não são contrárias. No mundo adulto dos sábios, a ignorância é um vazio, uma falta, um defeito (*ignorantia*), e a sabedoria o seu contrário, uma presença, uma plenitude, uma virtude. Os que se apresentam como sábios se apresentam cheios, mas de fato estão vazios. No mundo infantil da filosofia, reside outra forma de vazio: a ignorância é um saber; o mais sábio é quem sabe que não sabe; quem sabe ignorar, sabe não saber, ignora o saber que não se sabe e sabe o saber que pode permitir criar saber. Por isso, na infância do pensamento, a ignorância tem vários significados possíveis: ela é ausência de saber, mas também é o saber afirmativo que não aceita o que “todo mundo” considera saber; é não querer saber o que, nem como, todo mundo sabe. Então, no mundo filosófico da infância, o mais sábio não sabe. Não sabe o saber que não se sabe a si mesmo e não sabe outro saber que o saber de querer sempre saber. A ignorância deixou de ser ausência, carência e insuficiência para tornar-se potência e motor dos possíveis. (KOHAN, 2015, p. 219).

Talvez, se essa potência da ignorância dita por Kohan, este não saber, estivesse mais presente nas escolas de Educação Infantil e no campo da educação como um todo, menor seria a distância delas para com uma experiência formativa. É difícil não encontrar exemplos disso dentro das práticas escolares. Quando os documentos retratam um ideário de pensamento reduzido às habilidades e competências, não seria isso um esvaziamento daquilo que se mostra como cheio, como afirma Kohan? Um entupimento que não permite mais pensar? E por falar em experiência formativa, quero agora operar com um conceito que me é bastante caro e o qual fui pincelando ao longo dos capítulos. Deixei-o, propositalmente, para operar com mais ênfase ao final, pois acredito que nele habitam um pouco das minhas considerações finais: a experiência.

Para falar da experiência, vou descrever e me utilizar daquela vinculada à filosofia e à infância do pensamento, utilizada pelos Campos de Experiências da BNCC/18 e daquela operada pela Pedagogia da Infância. Todas as experiências, com bases teóricas diferentes, mas que, em suas singularidades, auxiliam a pensar sobre o conceito. E, para tal,

Fazer uma experiência com algo – seja uma coisa, um ser humano, um deus – significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos derruba e nos transforma. Quando falamos de “fazer” uma experiência, isto não significa exatamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, agarrar o que nos alcança receptivamente, aceitar, na medida em que nos submetemos a isso. (HEIDEGGER, 2010, p. 143).

Esta afirmativa traduz um argumento que me carece operar sobre a experiência: o de que talvez essa experiência – sobre a qual o Campo da Educação discursa –, seja uma invenção, uma vez que ela é tida como uma verdade. E, assim o sendo, talvez ela faça outras coisas daquilo que a BNCC/18 conota que ela faça. Como Kohan (2017, s/p) afirma na apresentação de sua coleção de livros *Experiência e Sentido* é “a experiência, e não a verdade, o que dá sentido à escritura”.

Em todos os livros desta coleção Kohan, junto com demais autores, aborda elementos essenciais para se pensar a experiência como o outro do interesse, como algo não determinado e que não pode ser avaliado por seu desenvolvimento. Como único e ao mesmo tempo comum e vinculado ao pensamento.

Fazer soar a palavra "experiência" em educação tem a ver, então, com um não e com uma pergunta. Com um não a isso que nos é apresentado como necessário e como obrigatório, e que já não admitimos. E com uma pergunta que se refere ao outro, que encaminha e aponta em direção ao outro (para outros modos de pensamento, e da linguagem, e da sensibilidade, e da ação, e da vontade), porém, sem dúvida, sem determiná-lo. (LARROSA, 1998, p. 74).

Trazendo assim a experiência como não determinada, contraponho com aquilo que encontrei no material empírico sobre experiência. Na LDB/96, encontrei 4 vezes a palavra experiência, nas DCNEIs/10 6 vezes e na BNCC/18 a palavra experiência foi escrita 26 vezes durante o texto - sem contar as vezes em que ela aparece repetidamente nos títulos Campos de Experiências. Pergunto-me: o que isso me diz? Entendo que diz sobre sua importância, pois está claramente e gradativamente em evidência. Não intenciono fazer um quadro, ao modelo do Quadro 4, retratando cada vez como o conceito aparece, pois meu objetivo é o de fazer um aparato geral sobre a maneira como a experiência é colocada nos documentos e, a partir disso, ao que se propõe e o que me ajuda a pensar sobre a relação entre pensamento e infância. Assim sendo, percebi que o conceito vincula, nos três documentos, experiência a uma vivência/aprendizagem, preferencialmente que tenha ‘sentido’. Ou seja, para os documentos experiência é aquilo que a criança vive e, por consequência, aprende, o que guarda na memória, por isso o argumento de senso comum na educação de que as ‘experiências precisam ser significativas’.

Para exemplificar, utilizo a descrição de currículo para as DCNEIs/10: “Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos” (BRASIL, 2010, p. 12). Vê-se a experiência como algo que se pode acumular e mais uma vez a favor de um desenvolvimento, de uma aprendizagem. Em contrapartida,

deixar que a palavra ‘experiência’ nos venha à boca (que tutele nossa voz, nossa escrita) não é usar um instrumento, e sim se colocar no caminho, ou melhor, no espaço que ela abre. Um espaço para o pensamento, para a linguagem, para a sensibilidade e para a ação (e, sobretudo para a paixão). (LARROSA, 1998, p.75).

Dessa forma, outro ponto corrobora com a experiência que aqui está sendo discutida: os Campos de Experiências da BNCC/18. Segundo o MEC, na própria Base, os Campos de Experiências são descritos da seguinte forma: “[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 38). São subdivisões, por áreas, daquilo que as crianças precisam viver para aprender. Aqui, quero ressaltar um discurso que muito vejo no dia a dia das escolas nas quais vivo, o qual se faz presente nos mais de 12 anos de minha trajetória como professora: o de que a experiência se opõe ao ensino. Ou, usando outras palavras: por ser uma experiência que parte do interesse da criança, esta é a protagonista, assim sendo, a experiência é sempre individualizada. O que quero dizer com isso é que o conceito de experiência que há na BNCC/18 está colado à lógica de um experimento, de uma testagem, de um processo que leva ao descobrimento da aprendizagem, de uma parte do desenvolvimento da criança. A experiência de que fala a Filosofia da Diferença se pauta numa questão da transformação, mas não no sentido de aprender para desenvolver mais, ou melhor, muito menos numa ideia de gradatividade. Essa experiência de que falam Larrosa (1998) e Kohan (2003), é uma experiência que, quando é coletiva, “os que a atravessam saem transformados, tanto quanto as relações entre eles e as de cada um consigo mesmo” (KOHAN, 2003, p. 14). Nesta transformação não se deixa de ser outro, transforma-se a partir daquilo que se oferece e que se recebe, transforma-se na força que tem por ser também coletivo e comum. Kohan (2003, p. 15) ainda afirma que “o que se transforma é múltiplo: o que pensamos, a relação que temos com o que pensamos, o que sabemos, a relação que temos com o que sabemos, o que somos, a relação que temos com o que somos”. Por isso, a experiência teria a ver com algo que nos acontece e não com um experimento com roteiro e metas a serem alcançadas.

As práticas discursivas acerca da experiência permeiam muitos ideais que vêm com as DCNEIs/10 e a BNCC/18 para a Educação Infantil, e trazem junto consigo um modo de pensar esta etapa da Educação Básica quase que como um lugar no qual não se pode falar em ensino, onde tudo precisa confirmar os interesses individuais das crianças e ser prazeroso. Nesse sentido, retomo o parágrafo que escrevi no projeto desta dissertação, o qual foi sugerido pela Banca que estivesse em evidência nesta versão final. Neste parágrafo afirmo, dentre outras coisas, que *não é porque a experiência não pode ser dada, que ela não pode ser planejada (e aqui o planejamento entendido justamente como a criação do professor que irá provocar encontros com as crianças, encontros entre pessoas, brincadeiras, imagens, palavras, sons, cores, texturas, etc.). [...] O exemplo aponta para um equilíbrio entre essas duas afirmações sobre experiência: “é claro que a vivência como experiência não diz respeito a qualquer vivência, ou qualquer forma de vida, bem como nenhuma vivência pode ser uma repetição da vivência do outro, pois cada uma é singular” (SILVA, 2018, p. 44). Assim, poderia pensar na potência do conceito de experiência, quando associado ao pensamento e à infância na Educação Infantil em tempos de hegemonia do discurso do interesse.*

Nesta construção, consegui expressar muito daquilo que acredito sobre o que pode se tratar a experiência: algo singular que, na escola, no exercício do pensamento, tem que estar em consonância com o bem comum e não com o interesse individualizante do sujeito. A experiência que, no início, me propus a contrapor com aquela destacada pelos documentos é difícil de descrever. Aquela que tem a ver com uma sutilidade do espanto, sobre a qual escreveu Arendt (2000). A experiência é o encontro com os signos (LÓPEZ, 2008) e ela tem sim – e muito! –, significado, mas não tem necessariamente a ver com o significado do interesse. Talvez tenha mais relação com o sentido do que com o significado. E o ponto crucial disso tudo que falei habita o seguinte: não se pode restringir como importante para a criança somente aquilo que parte de seu interesse. Nós, professores e professoras, somos responsáveis por fazer emergir aquilo que pode vir a ser significativo. Essa é uma das nossas tarefas e o nosso desafio. Mostrar o mundo e as coisas dele para as crianças é dar-lhes a possibilidade de se fazer encantar, de chamar para a responsabilidade que significa estar na escola e habitar um espaço comum, de chamar a atenção das crianças para algumas coisas, de fazer escutar aos outros e a si mesmas de algumas formas, de olhar para o mundo de algumas formas. Por isso, o pensamento estaria mais associado à experiência e à formação como uma viagem do que como uma lista de objetivos, habilidades, competências ou áreas disciplinares do conhecimento. Contudo, para pensar, precisamos de materialidade: precisamos de cores, de

texturas, de sons, de palavras, de músicas, de imagens, de pessoas, de livros, de conceitos, de espaços, de temporalidades, de ócio.

Como já afirmado aqui, também é importante destacar, mais uma vez, o quanto a experiência percebida na BNCC/18 está relacionada a determinadas verdades. Experiência que diz respeito ao propor às crianças viver explorações, sensações, desafios, entre outros, para que tenham muito significado. Experiências que se tornarão aprendizagens sólidas e significativas também, por sua vez. Uma experiência que se opera com o pensamento é algo cujo “essencial não se encontra na série de constatações de uma verdade histórica” (KOHAN, 2003, p. 16). Kohan (2003) ensina que verdade e experiência habitam lugares diferentes e de complexidades não semelhantes. Sendo assim, a experiência de que trato neste capítulo é, ela mesma, uma experiência que promove a vida sem necessidade de estar linearmente posta.

A Base ainda fala da experiência da qual a criança deve se apropriar. Isso se mostra como outro ponto de compreensão do entendimento deste conceito como, além de promover ensino, também de ser aprendido pela criança, como algo a ser acumulado. É claro que é importante que a criança acumule coisas na escola, na vida. Contudo, a experiência atravessa essa acumulação não como saber, porque isso não garante o sentido e o valor do que se experiencia. Assim, “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2018, p. 35) parece operar com algo muito mais como experimento, vivência, acúmulo. Contrapondo com o que a experiência de um trabalho em evidência do pensamento afirma. Posso dizer que ela nunca é verdadeira, nem falsa, mas “uma experiência é sempre uma ficção; é algo que não se fabrica a si mesma, que não existe antes e que encontrará o existir depois” (KOHAN, 2003, p. 16). Tal compreensão faz com que a relação da experiência desacomode aquilo que é verdade e afirme uma potência de exercício de pensamento e de vida.

Por isso, o pensamento estaria muito mais associado à experiência e à formação como uma viagem do que com uma lista de coisas. Entretanto, quando penso neste aspecto, também devo ter um cuidado: o encantamento não pode ser confundido com transformar a escola em mundo *Disney*, muito menos tornar este espaço um circo, entoando o discurso da felicidade a todo o momento (SEIBERT, 2019). Não é disso que se trata, até porque o exercício de pensamento que se coloca para pensar a vida a toma em suas mais variadas dimensões, incluindo a perda, o sofrimento, e tantas outras coisas difíceis que atravessam nossas vidas e que atravessam também a vida das crianças, que não vivem em um conto de fadas social.

Logo, penso no ócio enquanto potência e alicerce de uma experiência formativa na escola de Educação Infantil. Vinculo o ócio não ao não fazer nada, mas ao não fazer algo que tenha que produzir algo útil pragmaticamente. Ele, para a criança, seria o espaço de tempo para o pensamento, para a lidação com a vida, seria uma experiência. Sabe-se que o brincar é uma das maneiras mais potentes que a criança utiliza para estar no mundo, para se comunicar com ele e, muitas vezes, para sobreviver nele.

E, por isso, esta dissertação defende que o ócio, para a criança, é a brincadeira uma vez que, para a Filosofia da Diferença, brincar significa o tempo do não fazer e não o não fazer nada, mas o não fazer para ter o que fazer. Tal ideia desloca-se da produção e do resultado. O que quero reafirmar é que a brincadeira se basta por si só para a criança, pois ela dá tempo para o pensamento, ela produz pensamento e ela se constituiu através do ócio. Um exemplo é uma simples observação de uma brincadeira infantil: se a ação partir de um ócio e for operada pela criança em sua temporalidade, pode-se observar uma determinada brincadeira. Contudo, se a brincadeira for manipulada por alguém, intencionalizada no sentido do desenvolvimento e, se a partir dela, a criança necessita prestar contas, certamente seria outro tipo de brincar que se poderia observar.

Não é uma defesa do fazer nada. Também não é uma defesa do vale tudo na Educação Infantil. É uma defesa das brechas que emergem das próprias crianças quando se inserem num modo interrogativo de estar nas escolas. E é também um modo de compreender a Educação Infantil e as crianças sem medições, avaliações, julgamentos e esquadrinhamentos.

Arendt (1971, p. 232), destaca a importância tamanha sobre o brincar para a criança como “o modo mais vívido e apropriado de comportamento da criança no mundo, por ser a única forma de atividade que brota espontaneamente de sua existência como criança”. Assim, afirmo que brincar é inerente à criança, sem que ninguém ensine ou mostre como fazer (PULINO, 2003).

Brincar com gravetos por entre as pedras do pátio querendo encontrar tesouros e segredos a serem desvendados, conversas debaixo da mesa, caretas em frente ao espelho enquanto escovam os dentes são cenas facilmente vistas no cotidiano da Educação Infantil. Não são ensaiadas, e, possivelmente, as emoções que dali emergem permanecem na ordem das experiências que não se repetem, por isso equacionam a possibilidade de produzir narrativas que vão atribuindo sentidos pessoais e coletivos aos acontecimentos diários. (CARVALHO; FOCHI, 2016, p. 159).

Para Pulino, a brincadeira “tira o mundo do lugar e cria um não lugar” (2003, p. 221). Vejo essa citação como muito endereçado àquilo que tanto defendi nesta dissertação: para o

pensamento é preciso tempo e o ócio significa este tempo, tempo para criar, para brincar e para existir em um ‘não lugar’ que possa suspender o mundo real que pisoteia a criança a partir das tantas práticas discursivas utilitaristas que foram aqui descritas, para que ela possa experimentar a vida e o pensamento de outros modos. Acredito que, quando afirmo a brincadeira como o tempo do ócio, o que quero defender é esta suspensão que a brincadeira, por seu caráter de ficcionar a vida, permite. Contudo, ficção não como o outro do real, e sim como possibilidade de pensamento.

Num palco, povoado de elementos fantasmáticos, de personagens da mitologia cultural e pessoal, num jogo de concordância e resistência, de mentiras verdadeiras e verdades cheias de embuste, o mundo da brincadeira é herdeiro do sonho e se distingue do mundo real, ou mundo dos outros, por uma tênue pele, que a criança sabe tão bem romper e reconstituir, num jogo de poder/não poder, de sim/não, de si/outro. (PULINO, 2003, p. 223).

Até mesmo nas situações de maior vulnerabilidade e de menor condição vê-se uma criança brincando, mesmo que seja com ela mesma, com seu corpo, suas mãos, com o mundo que a cerca, com aquilo que ela tenha, mesmo que ela não tenha nada. E, como poderíamos vincular o pensamento, o ócio e o brincar como uma experiência formativa?

Aqui, outro termo se torna caro, e exige retomada: a “temporalidade” (CARVALHO, 2015). Ela diz muito do tempo do ócio ao qual me refiro. Apesar de Carvalho (2015) não fazer relação das temporalidades da escola de Educação Infantil exatamente com o ócio, ele afirma que a temporalidade é a relação das crianças no e com o tempo. Ouso problematizar que, talvez, essa relação seja potencializadora do pensamento e que ela pode acontecer por meio do ócio permeado pelo brincar. Ou seja, a temporalidade traduz a relação que faço da brincadeira como ócio e como possibilitadora de exercícios de pensamento. Carvalho (2015), ao utilizar tal conceito, ainda explica que a relação que a criança tem com o tempo, ou seja, a temporalidade para a criança é “o tempo do prazer, da fruição e da descoberta (MACHADO, 2007)” (CARVALHO, 2015, p. 128-129).

O autor também auxilia a pensar sobre a vinculação do ócio com a brincadeira, pois, na maior parte de suas falas, as brincadeiras infantis estão relacionadas a um universo totalmente das crianças e construído por elas. Nas aulas que tive com Carvalho, na Pós-Graduação, comumente ele afirmou o quanto as crianças organizam e criam suas brincadeiras a partir de suas próprias ideias, regras; muitas vezes, inclusive, retirando outras crianças destes momentos, tamanha importância que estes momentos têm para elas. É como se a vida delas dependesse e fosse reduzida a isso. Quero dizer que, para que seja importante e intenso, é necessário que a criança esteja totalmente imersa neste ‘não lugar’, afirmado por Pulino

(2003), que traz a possibilidade de ela, através do ócio da brincadeira, potencializar este espaço como *seu* lugar, de *um* lugar dentro deste *não* lugar. Ou seja, as crianças criam mundos brincando e as escolas de Educação Infantil poderiam estar atentas a este brincar vendo-o como modos de estar com os demais, no mundo e com o pensamento.

Concordando com isso, cito Walter Benjamin, autor que apresenta uma discussão que vincula, a meu ver, pensamento, brincadeira e ócio, apesar de não escrever exatamente isso, pois ele opera como o quanto a brincadeira e o brinquedo trazem para a criança a possibilidade de criação, imaginação, ou seja, de pensamento. “[...] quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva” (BENJAMIN, 2002, p. 93). Logo, o ócio, dentre essa perspectiva, proporciona para a criança aquilo que Benjamin (2002) chama de brincadeira viva, da criação da criança.

Problematizando o tempo do ócio como o tempo da brincadeira, dentro disso que me propus, retomo mais uma vez os estudos de Carvalho (2015) sobre temporalidades, uma vez que não posso imaginar este brincar mapeado pelo ócio sem estar imerso nas temporalidades infantis. Vejo que, apesar de tratar de perspectivas teóricas diferentes, Barbosa (2006), citada por Carvalho, traz considerações de extrema relevância para pensar sobre este brincar embebido pelo ócio, pois, a partir do meu olhar, entendo a tradução do ócio como brincadeira.

As crianças têm tempos que precisam ser respeitados: tempo de adaptação, tempo de ócio, tempo de descanso, tempo para entrar e sair de uma brincadeira, tempo para iniciar, parar, finalizar ou retomar uma atividade, tempo de descoberta, de fantasia, de brincar livremente, de reivindicar, de expor ideias, de compartilhar espaços com seus pares, etc. (BARBOSA, 2006, 2013 apud CARVALHO, 2015, p. 129).

Entretanto, o que evidencio dentro dessa argumentação sobre o brincar, pautada na análise dos documentos que fiz, é que além de não serem respeitados, os tempos têm sido fortemente atacados pelos interesses neoliberais que afirmam que tempo é dinheiro e que tempo não pode ser perdido, isso tudo desde muito cedo. Muitas vezes o tempo da brincadeira nas escolas é percebido dessa forma e atropelado por aquilo que desenvolve, ensina, aprimora. Carvalho (2015) afirma também que tais tempos não são respeitados nas instituições de Educação Infantil. O autor, ao continuar seu argumento, corrobora dizendo que “as crianças não têm muitas opções de escolha, pois as propostas previstas na rotina, devido ao modo como ritualizam o tempo, não possibilitam que meninos e meninas expressem suas ideias, intenções e pontos de vista” (CARVALHO, 2015, p. 129).

Quando tomo o brincar como tempo do ócio e o ócio da criança como o seu brincar, também afirmo um lugar de defesa da vida das crianças como para além daquilo que alguém deseja para elas. Se me pautasse na maioria dos autores que hoje discutem a brincadeira, poderia dizer, através de tantos outros contributos teóricos, que brincar é sim inerente à criança. Sendo assim, que direito tem um adulto de tirar isso dela e decidir aquilo que lhe será ‘melhor’? O brincar vinculado ao ócio também é e proporciona pensamento, contemplação, escuta e repetição. Sim, porque repetição faz parte daquilo que fica e que emerge como sentido, que ressoa como um desejo de mais e de ir além. Repetição também na experiência, porque a experiência, da qual trata esta pesquisa, precisa ser repetida, vivida, retomada.

Como já afirmado aqui, não julgo o lugar do novo como novidadeiro primeiro, mas o novo como suspiro, como sempre de novo. Com isso, também acredito que a essência do brincar não é o fazer algo novo sempre, é, sim, um fazer sempre de novo. Benjamin afirma que brincar é “a transformação da experiência mais comovente em hábito” (2002, p. 3). Ele também se coloca a favor de tal movimento da repetição no brincar, explicando que o ato de ser de novo “é o prenúncio de uma trajetória que não cessa” (BENJAMIN, 2002, p. 3).

Operando ainda com essa perspectiva do ócio e tomando-o como potência para o pensamento, percebo que ele também é motor para as premissas deste mesmo pensamento, ou seja, para aquilo que provoca o pensar como a contemplação, a escuta atenta, a conversação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, uma parada nas práticas aceleradas e fragmentadas que são as rotinas nas escolas de Educação Infantil. Contudo, para acontecer o ócio, há que não acontecer o ‘entupimento do tempo’. O tempo da criança totalmente preenchido com as mais variadas aulas, horários e compromissos em rotinas exaustivas, como um treinamento do ser adulto. Dessa forma, pensando para junto e com a escola, questiono o quanto um currículo entupido abre espaço para a contemplação, para a escuta, para a conversação, para a experiência formativa. Por isso, é importante que essa pesquisa pergunte sobre o sentido, o problema e a pergunta (LÓPEZ, 2008).

Para as práticas educativas, de modo geral, o pensar vem sendo relacionado a solucionar problemas, a criar soluções a partir de teorias de base construtivista que aparecem fortemente nos documentos analisados. Muitas escolas, universidades e campos educacionais se validam dessa ideia, inclusive, para fazer sua propaganda, partindo do pressuposto que é disso que a ‘educação do futuro’ irá precisar. Poderia citar muitos *slogans* escolares como exemplo, mas escolhi os seguintes: “Você quer mudar o mundo de amanhã? Tenha ideias hoje!”; “Compreender, argumentar e solucionar problemas, uma competência da educação infantil ao ensino médio”; “Você é movido pelos seus problemas ou pelas soluções?”;

“Prepare-se para resolver os problemas do amanhã”. Desse modo, a educação vem sendo marcada pelo discurso da solução, aliás, os discursos neoliberais defendem uma educação das habilidades e competências como a solução de vários problemas em um país como o Brasil.

López (2008, p. 62) discorda deste entendimento, afirmando que “a resposta constitui um caso particular de solução de um problema. O problema é a condição da solução, e não o contrário; portanto, o sentido está no problema antes que na solução”. Ou seja, o sentido do pensamento está na criação e na elaboração de problemas e não em suas respostas. Isso não quer dizer que pensar não possa trazer algumas respostas, soluções, mas que pensar não tem tal fim e não se restringe a isso. O mesmo autor ainda explica que “acredita-se com frequência que os problemas são dados, que existem já prontos e que desaparecem com as respostas ou soluções” (LÓPEZ, 2008, p. 62-63).

A educação, portanto, ancora sua base na formação de sujeitos que sejam capazes de solucionar os problemas na vida rápida contemporânea, com uma também rápida resolução de problemas. Dessa forma, “[...] o pensamento é entendido como a capacidade de encontrar soluções para os problemas, habilidade para neutralizá-los. Assim, pensar equivaleria a procurar soluções” (LÓPEZ, 2008, p. 6). Ainda nesse sentido, cabe ressaltar que, “devido a essa imagem do pensamento, a maioria dos educadores acredita contribuir com o pensamento de seus estudantes quando os convidam a resolver problemas” (LÓPEZ, 2008, p. 63). Entretanto, ao fazerem isso, os educadores enxergam as problemáticas como obstáculos a serem superados e não como impulso para o pensamento.

O problema não é o outro do saber, é o que dá sentido para perguntas e respostas. A essa ideia, retomo o que foi constatado na LDB/96, nas DCNEIs/10 e na BNCC/18: pensamento operado como competência a ser desenvolvida, pautado no cognitivismo e dividido em partes, séries, estágios, áreas, campos. Com este entendimento, o pensamento é operado como reflexão, fortemente investido pelas práticas avaliativas que buscam registrar todos os movimentos das crianças. Este é um forte discurso de verdade em se tratando das práticas da Educação Infantil. Comumente, nas escolas, fala-se que “a criança ainda não atingiu determinado estágio de pensamento” quando se quer dizer que ela ainda não está apta para determinado aprendizado. A velha lógica dos pré-requisitos. Este discurso do pensar para resolver problemas e do desenvolvimento de um pensamento ‘bom’ ou de um ‘nível’ de pensamento, mostra-se tão forte que gera uma espécie de maratona – da qual fala López (2008) –, entre as instituições nos dias de hoje, produzindo práticas de *rankiamento* entre alunos e escolas, o que nos faz lembrar a sociedade do desempenho, da qual tanto fala Han

(2014), em que acabamos competindo conosco mesmo e pertencendo ainda mais a essa lógica neoliberal.

Para pausar esta discussão momentaneamente, mas com o intuito de continuar pensando, poderia dizer “que ‘pensar’ é o ato de colocar problemas, enquanto que ‘saber’ designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra de solução” (LÓPEZ, 2008, p. 63). Todavia, essa relação com o pensamento pressuporia algumas relações com o tempo que justamente problematizam essa sociedade da aceleração: a valorização do ócio. A partir do pensamento, trago, portanto, frações das ideias que tenho do tempo. Mais uma vez através da maestria dos oximoros poéticos de Manoel de Barros. Sendo que eu poderia justificar particularidades mil pela escolha deste poeta que, por ser tão banalizado pelo campo da educação, seu valor parece ter se dispersado por entre tantas citações. Todavia, suas palavras incitam a pensar de uma maneira brincante. Penso em seus poemas como infâncias do pensamento em forma de escrita, vejo nelas potência, temeridade, ousadia, por isso, eis que as apresento:

O menino ia no mato/e a onça comeu ele./Depois o caminhão passou por dentro do corpo do menino/e ele foi contar para a mãe./A mãe disse: mas se a onça comeu/você, como é que/o caminhão passou por dentro do seu corpo?/É que o caminhão só passou renteando meu corpo/e eu desviei depressa./Olha, mãe, eu só queria inventar uma poesia./Eu não preciso de fazer razão. (BARROS, 2001, s/p).

A relação que faço com o tempo tem a ver com outras questões que não sua contagem cronológica ou com a preocupação em esquadrihá-lo em função da produtividade e da divisão de rotinas. O tempo que discorre no pensamento do menino não tem lógica para o tempo da mãe, personagens da obra *Memórias Inventadas* de Manoel de Barros. Para a mãe aquele tempo precisava ser contado e explicado, precisava de uma razão. Para o menino, razão não combinava com a leveza e a poesia. Portanto, afirmo que se trata de temporalidades. E eu acredito que, na escola de Educação Infantil, “é preciso ampliar os horizontes da temporalidade” (KOHAN, 2004, s/p). Kohan (2004) se ancora nessa ideia baseando-a na Grécia Antiga, explicando que “em grego clássico há mais de uma palavra para referir-se ao tempo” (KOHAN, 2004, s/p), o autor explica que *Chrónos*, *Kairós* e *Aion* são conceitos diferentes sobre tempo. Para *Chrónos*, a concepção de tempo é “a soma do passado, presente e futuro, sendo o presente um limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi e, portanto, também não é, mas será (o futuro)” (KOHAN, 2004, s/p). Já para *Kairós*, o tempo significa “medida, proporção, [...] momento crítico, temporada, oportunidade (Liddell; Scott, 1966, p. 859)” (KOHAN, 2004, s/p). Ainda nesta relação com o

tempo, há Aión “que designa, já em seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva” (KOHAN, 2004, s/p).

E se houver uma semelhança, em meu entendimento, é o tempo Aión que poderíamos tomar para pensar a infância, as práticas escolares e o pensamento, a partir de Kohan (2004), Larrosa (2018) e outros autores já citados, pois a escola, em sua etimologia, tem a ver com o tempo livre. Por isso, “a questão do tempo, não apenas o tempo livre dos imperativos de eficácia e produtividade, mas também um tempo indefinido, o tempo que não conta e não é contado” (LARROSA, 2018, p. 23). Desse modo, é preciso que se fique atento à lentidão do tempo artesanal que permite o trabalho do pensamento, o que seria impossibilitado pela pressão de produção de rápidos resultados (LARROSA, 2018). É o que venho aqui tomando como o tempo do ócio.

Carvalho (2015, p. 124) corrobora com o aqui defendido, afirmando que “o tempo das crianças não é o do relógio, mas o da potência dos momentos vivenciados”. O autor defende que o espaço da Escola Infantil não pode ser medido igualmente ao tempo da produtividade, como aqui discuto. Em seu trabalho, encontra-se a ideia das temporalidades em contrapartida com o tempo, pois as temporalidades tratam das experiências vividas pelas crianças para com este tempo que é da vida; e não o tempo que se pode medir ou acelerar para produzir coisas.

Com isso, penso também que o tempo da artesanaria de que fala Larrosa (2018) é importante para o exercício do pensamento. Todavia, o tempo escolar, hoje, é medido por períodos e por conteúdos, mesmo na Educação Infantil, inclusive calculado minuto a minuto, pois o tempo não pode ser ‘perdido’. Cada vez mais se percebe que as escolas usam ‘melhor seu tempo’ e aprendem a ‘gerenciá-lo’. Aliás, nesse sentido, cabe ressaltar que muitas escolas, inclusive, aconselham seus professores a fazerem cursos para aprender tal gerenciamento. Trata-se, pois, de todo um léxico empresarial a partir de uma perspectiva neoliberal que invade as escolas e atravessam seus funcionamentos.

“[...] o dar tempo (um tempo à parte da produtividade e da lucratividade) é também, talvez, uma operação fundamental que a escola faz, a primeira condição da educação e o gesto básico do professor” (LARROSA, 2018, p. 23). Ou seja, faz-se necessário um movimento que parta da escola para promover o tempo do ócio também para o professor e não somente para as crianças, “isso significa também liberar o tempo da pressa, da urgência, da preocupação, da necessidade, daquilo que nem se sabe mais o quê. [Liberar o tempo do útil, de] preparação para o ensino fundamental [de] preparação para o futuro [de] preparação para ser alguém na vida” (LARROSA, 2018, p. 23). Isso significa procurar brechas em meio aos tempos

impostos pelo imediatismo na sociedade em que se vive, em meio às habilidades e competências a serem desenvolvidas. Professores e alunos unidos por uma temporalidade mais atenta ao ócio do que à avaliação e ao registro minucioso de todas as ‘produções’ das crianças.

Em tal deslocamento, no qual vivemos, de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle e do desempenho, a aceleração, a super produtividade e a competição consigo mesmo tornaram-se valores importantes e têm também atravessado as escolas de Educação Infantil no Brasil. Alargando essa discussão sobre o tempo, gostaria de mencionar algo que tem extrema importância para mim, apesar de já muito discutido: o sentido de *skholé*. Masschelein e Simons (2014) auxiliam-me neste argumento, explicando que, em muitas línguas, a noção de escola (*escuela, école, ascuola, skola, Schule, etc.*) deriva do grego *skholé*, que significa, antes de tudo, “tempo livre”, mas também: “resto, atraso, estudo, discussão, palestra, prédio da escola. [...], mas vamos considerar, para começar, o sentido de tempo livre” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 160). A *skholé*, para os gregos na Antiguidade Clássica, então, tinha um sentido muito diferente daquele que se tem atualmente sobre uma escola, uma vez que, hoje, ao se pensar em escola, pensa-se em desenvolver habilidades e competências, assim como em muitas instituições pode-se pensar em diversão, lazer, decidir algo ‘legal que se quer estudar’. O tempo de ir à *skholé* era um tempo de “pensamento, estudo e exercício” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 160). Um tempo de estudo, exercício e pensamento sobre as coisas do mundo, da vida, sobre aquilo que, de fora do indivíduo, inquietava, incitava, problematizava, causava pensar. Não se ia à escola para resolver problemas, mas para problematizá-los com os outros. Assim é tomado aqui o ócio para a relação entre pensamento, experiência e infância.

É importante destacar que na *skholé* a visão do coletivo era muito forte, assim como o respeito a isso: o estudo, o rigor e o exercício do pensamento tinham a ver com aquilo que era comum a todos, pois, neste lugar, os estudantes tornavam-se iguais; afinal, para o sentido grego da *skholé*, a diferença entre cada um ficava de fora, porque a *skholé* era o momento em que todos se igualavam. Suspendiam-se. Ainda sobre a compreensão de tal termo, entendia-se o “tempo livre como tempo de estudo, pensamento, exercício e tempo que é separado da vida produtiva, é tempo em que o labor e o trabalho como atividades econômicas são colocadas a uma distância” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 162). Não é um tempo para fazer qualquer coisa, mas para fazer outra coisa que não fosse produção. *Skholé*, então, pode-se dizer que “é tempo de conhecimento/matéria pelo conhecimento/matéria, da capacidade pela capacidade (conectada a exercitar-se) e da voz/toque de um evento em excesso de um sujeito

e seus projetos (que está comprometido no pensamento) uma característica dessa separação, então, é a *suspensão*” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.162).

Com isso, penso que é a escola que também ensina para a criança diferentes formas de se relacionar com o tempo. É este espaço coletivo que delimita onde começa e onde termina uma aula, onde começa e onde termina a noção de igualdade. Cabendo assim, a ela propor temporalidades, porque são deste mundo e fazem parte da vida das crianças. Talvez, hoje, a maior parte das escolas de Educação Infantil somente opere com tempos esquadrihados, algumas, poucas, em suas incessantes tentativas, procuram as brechas em meio aos tempos vividos.

Sobre este aspecto, em se tratando dos documentos, a rotina não aparece na LDB/96, bem como não é feita nenhuma menção a ela ou a este ‘tempo’ em que as crianças passam na escola. Já nas DCNEIs/10, na parte das propostas pedagógicas e a Educação do Campo, encontro a palavra ‘flexibilizar’ junto à rotina. “Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações” (BRASIL, 2010, p. 24). No entanto, penso que a relação com a temporalidade poderia ser uma problemática em toda e qualquer escola e não somente na Educação do Campo e, principalmente, não em função da atividade econômica dessas populações, mas em função da vida e do exercício do pensamento junto às crianças. Na página 15, encontra-se também a “Jornada”, cujo entendimento da palavra pode ser semelhante com rotina, entretanto, nesse caso, a jornada está se referindo ao tempo que a criança passa na escola. Ainda olhando para as DNCEIs, há algo bastante curioso: o item 7 refere-se à “Organização de Espaço, Tempo e Materiais” (BRASIL, 2010, p. 19-20). Neste item, o foco é dado às questões de organização dos espaços, bem como há uma preocupação com a acessibilidade destes e a garantia de que serão apropriados para as crianças, mas não há nada que fale sobre o tempo, que está no título. Compreendo que o tempo não é tomado como objeto de descrição. Ele estaria dado, então, para as crianças na Educação Infantil?

A BNCC/18, da mesma forma, não apresenta a palavra rotina. Para este documento, os “eixos estruturantes das práticas pedagógicas [são as] interações e as brincadeiras” (BRASIL, 2018, p. 35). Este é outro aspecto que pode ser subentendido, pois ambos necessitam de tempo e devem fazer parte das práticas diárias da escola, uma vez que norteiam todo o trabalho da Educação Infantil. A partir destes eixos, são descritos os “Direitos de Aprendizagem” e estes, por sua vez, trazem o “Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e *tempos*, com diferentes parceiros (crianças e adultos)” (BRASIL, 2018, p. 36).

Há um aspecto importante aqui. Os três documentos não operam com a ideia de uma rotina, não fixam este vocabulário que, de certa forma, compreende um entendimento de tempo mais engessado e não flexível. Muito pelo contrário, eles apresentam a ideia de flexibilizar e dispor deste tempo de brincadeira e exploração durante as práticas cotidianas. Então, se há este respaldo por lei, como se pode tomá-lo em prol de vidas mais afirmativas? E quando afirmo que a escola é também quem ajuda a construir tal noção, é porque acredito que cabe a este espaço educacional, portanto, *que ensina*, mostrar o mundo – os tempos líquidos e da produção –, mas nem por isso ela precisa fazer isso a todo tempo, uma vez que também cabe a ela buscar as brechas e apresentar temporalidades, mostrar maneiras de se viver a vida de outras formas; que passaria por um tempo de suspensão, um tempo de ócio para se experimentar o pensamento como experiência. Uma forma de a escola fazer isso, no entender desta investigação, é através da vivência em coletivos. Nos dias atuais, dificilmente as crianças se deparam com coletivos, sejam eles de quaisquer formas, pois cada vez mais os grupos estão enfraquecendo em vista do fortalecimento do individualismo e da lógica do empreendedorismo de si. Em outras palavras, a defesa aqui é a mesma de Masschelein e Simons (2014, p. 163), de que “a escola profana/*skholé* funciona como uma espécie de lugar comum, onde nada é compartilhado, mas tudo pode ser compartilhado”.

Assim, acredito que o que Masschelein; Simons (2014), Larrosa (2018) e Kohan (2015) querem dizer, quando afirmam este espaço para suspender o tempo, é que investir no pensamento, na escola, é uma possibilidade, um embate político quando a educação - e aqui, especificamente, a Educação Infantil -, vem sendo tão fortemente atravessada pela lógica das competências, da avaliação e do interesse individual. Afirmo isso, porque se vive um tempo em que tudo aquilo que se relaciona a exercício e estudo foi dito como ruim e como ‘não parte do desejo da criança’, sendo que, com tal prática discursiva, também, tudo aquilo que fazia uma escola *ser* uma escola, foi colocado fora.

Eis que, tudo na educação parece hoje precipitar-se numa fuga vertiginosa em direção ao futuro, uma fuga que impossibilita qualquer relação de presença. Podemos perceber essa irrefreável vocação do futuro em cada um dos conceitos, sentimentos ou rotinas que conformam o fazer pedagógico: programas, projetos, objetivos, avaliação, todo parece forçar-nos a colocar a atenção no futuro. (LÓPEZ, 2015, p. 143).

Nesse sentido, nos documentos analisados, ressalto que apesar deles ditarem modos das crianças serem e estarem nas escolas em constante desenvolvimento, eles também defendem direitos importantes para as crianças e garantem tempos e espaços de brincadeiras,

relações, afeto e coletividade que, pelo menos por meio de tais espaços e no papel, não entrariam nesta lógica da irrefreável vocação do futuro (LÓPEZ, 2015). De fato, a LDB/96, a BNCC/18 e as DCNEIs/10 proporcionam garantia de alguns direitos importantes para as crianças que passam a maior parte do seu tempo na escola. E isso é fundamental. Contudo, a questão que me cabe olhar, em vista do pensamento é que, quando este é operado com a preocupação de relação com o tempo, ele abre outras possibilidades que não ficam somente na garantia de direitos. “[...] é por isso que *skholé* não é tanto sobre aprendizagem, identidade ou subjetividade. A questão não é saber ou aprender quem eu sou, ou quem você é ou quem somos nós, a questão é cuidar de si como sendo um cuidado sobre o que interessa”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 165).

Torna-se importante, aqui, perceber o quanto as práticas discursivas presentes no terceiro documento apresentado, a BNCC/18, referenciadas ao coletivo, assemelham-se com as práticas discursivas da escola em seu sentido comum. Na Base, tem-se um campo de experiência específico que fala do coletivo, *O eu, o outro e o nós*, sendo que ele aborda o desenvolvimento da criança em relação a si mesmo e sua autonomia e, depois, sua colocação enquanto sujeito no que seria o outro, ou seja, o coletivo. Isso não me soa como pluralidade, grupo ou coletividade. Parece-me que tal campo está muito mais voltado ao individual, pois, segundo o que nele consta, “É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar” (BRASIL, 2018, p. 38). Isso se diferencia do argumento de Masschelein e Simons (2014), quando estes dizem que a questão não é aprender de si e do outro, mas a questão central é aprender de si aquilo que interessa enquanto participante de uma comunidade, enquanto sujeito do mundo. Nesse sentido, “trata-se do mundo comum e o que este mundo tem a ‘dizer’ a mim ou a nós, como ele me ou nos ‘interessa’. *Skholé* é o tempo de estar *sendo expostos juntos*” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 165).

Assim, cabe a pergunta: a escola de Educação Infantil permite a suspensão que torna mais próximo o pensamento com o outro? Permite que o mundo ‘diga’ algo para as crianças, ou abafa-o com os diversos conteúdos, atividades, objetivos, campos de experiências, interesses, rotinas, preparações para o futuro? Utilizo-me disso para pensar, uma vez que, nestes espaços, não se tem tempo para perder, nem para dar, muito menos para dispor ou para pensar. Acerca do conceito de tempo, “[...] contrariando as prerrogativas apresentadas, nas escolas, geralmente, o tempo é entendido pelos professores como algo a ser gasto, investido e controlado” (CARVALHO, 2015, p. 124). Para o autor, a rotina das escolas de Educação Infantil é organizada de maneira a cumprir sua ‘forma escolar’. Ou seja, elas são pré-

estabelecidas pelo “tempo do capital, [e] geralmente pensada[s] em relação à duração total das atividades” (CARVALHO, 2015, p. 124). “[...] ratificando o argumento, Barbosa (2013) afirma que, por essa razão, na escola, todo o tempo investido livremente pelas crianças nas coisas que lhes dizem respeito, caso não resulte em uma produção objetiva, é visto como perdido” (CARVALHO, 2015, p. 125). Dito de outra forma, o tempo do ócio não existe, pois, o ele é um tempo perdido, “isso porque, com frequência, as atividades são vistas, no contexto da Educação Infantil, como um modo de mensurar a aprendizagem das crianças por intermédio de produtos que estas devem produzir como comprovação do aproveitamento do tempo escolar [...]” (CARVALHO, 2015, p. 125).

Há que se ter tempo para, em 8 horas/relógio, chegar para sentar (na roda), para falar, para fazer a/s atividade/s, para lancha, para almoçar, para dormir, para acordar, para sentar de novo e fazer a/s atividade/s de novo e, se der tempo ainda, para brincar. Onde fica o tempo do ócio para que haja o pensamento? Essas inquietações sobre o pensamento e o tempo fazem-me buscar as relações entre as práticas da Educação Infantil e o ócio. O sentido do ócio trazido pelo dicionário e pelo dicionário etimológico é ócio como o outro do trabalho, “finalização do trabalho; folga ou repouso. Este período de tempo em que se folga. Ausência de ocupação; falta de trabalho; ociosidade. Desprovido de força física; excesso de preguiça; moleza. [Figurado] Trabalho sutil que demanda pouco esforço” (ÓCIO, 2015, s/p).

O que se observa, na sociedade neoliberal atual, é uma batalha contra o ócio, pois tempo perdido significa dinheiro perdido, metas perdidas, sucesso perdido. Cada vez mais as pessoas são estimuladas a gerirem seu tempo para que não tenham ócio, porque ele é sinal de preguiça, de desvalia, de não produtividade. E quando se concorre consigo mesmo nessa sociedade do desempenho (HAN, 2014), nós passamos a gerenciar nosso próprio tempo e a nos escravizarmos em função da sua utilidade pragmática. A lógica disciplinar ensinou o disciplinamento do tempo, do espaço e dos movimentos. A sociedade do desempenho ensinou o entupimento do tempo e a aceleração. E como isso tem batido na Educação Infantil?

Entretanto, cabe lembrar mais uma vez que o ócio era tudo aquilo que significava escola para os gregos na Antiguidade, pois a *skhloé* tinha como sinônimo *um tempo livre*, e um tempo livre exatamente daquilo que significava trabalhar, produzir. Um tempo livre para pensar. Em seu livro *Esperando não se sabe o quê*, Larrosa (2018) faz uma interessante vinculação entre a *Skhloé* e o *Sabbath* Judaico. Para o autor, a aproximação se dá porque “*Sabbath*, como a *Skhloé*, é um tempo separado do trabalho, um tempo não utilitário, não produtivo” (LARROSA, 2018, p. 241). Por isso a suspensão de ócio, tomado desde essa perspectiva, parecem-me condição importante para o exercício do pensamento nas escolas.

Ainda cabe ressaltar que a diferença é que, para os gregos, este tempo livre era ‘privilégio’ de alguns, enquanto que, para os judaicos, o *sabbath* é um dia da semana para todos. E o interessante é que não se trata de um dia para descansar, ou para fazer nada, bem como não é um dia para ir a festas. O *sabbath* é um dia “para fazer outras coisas (e, acima de tudo, fazê-las de outra maneira) além das que se fazem nos dias correntes” (LARROSA, 2018, p. 240). O autor acrescenta que “em qualquer caso, e seguindo com a analogia, a escola seria uma espécie de sábado permanente, e o que se faz na escola não tem nada a ver com o trabalho (na escola não se trabalha, mas se estuda, e o estudo é, como diz Ranciére, ‘aprender por aprender’” (LARROSA, 2018, p. 241).

Como percebido, Larrosa (2018) defende tal ideia de que tempo do ócio deve fazer parte da e na escola, assim como o entendi nesta pesquisa e tento descrever neste texto. Contudo, inquieto-me novamente sobre o que significa o ócio para uma criança na Educação Infantil. Pergunto-me se teria a criança a mesma concepção do ócio que o adulto. O dicionário traz o ócio como o descanso do trabalho, a pausa, o não fazer nada, mas suspeito de que o ócio é para a criança aquilo de mais vital: o brincar. Entretanto, poder-se-ia afirmar que brincar é aquilo que ela faz no tempo livre? Acredito que brincar é o *tudo* que ela faz, como ela vive. É o que dá sentido à vida da criança. Acredito também, que este tempo de suspensão, tão bem descrito por Larrosa (2018), Masschelein; Simons (2014) e Kohan (2015), pode ser traduzido como o tempo da brincadeira para uma criança. Talvez a criança tenha repúdio ao ócio, quando este não estiver interligado ao brincar, uma vez que brincar é vital para ela. Assim, o tempo de brincar na escola de Educação Infantil poderia ser visto vinculado ao tempo do ócio, da suspensão e, dessa forma, um tempo em que a criança está fazendo lidações com a vida, com o pensamento e com o mundo, pois este brincar, nessas instituições, poderá ser coletivo. Talvez as crianças possam ensinar, em uma sociedade do consumo, que a brincadeira é mais importante do que o brinquedo.

Muitas vezes, como pude perceber, as práticas discursivas descritas nos documentos apareceram permeadas por uma ideia do brincar, mas ainda se encontram imersas em uma gama de aprendizagens, conhecimentos, objetivos e outras coisas mais que a criança precisa alcançar através da brincadeira. Ou seja, trata-se da pedagogização do brincar. Nesse sentido, partes do que está descrito na BNCC/18 e nas DCNEIs/10 sobre o brincar estão vinculadas a alguma aprendizagem ou a algum produto final como, por exemplo, na BNCC/18: “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2018, p. 35). Outro exemplo é: “Brincar cotidianamente de diversas formas, [...] ampliando e

diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (BRASIL, 2018, p. 37). Ou seja, o brincar nunca se basta. Nos documentos, ele vem descrito juntamente com alguma aprendizagem, através do discurso do *brincar para aprender, brincar para desenvolver, brincar para estimular*, entre outros. Assim, o ócio não seria, então, da ordem da pedagogização da brincadeira,

Mas poderíamos nos perguntar se é possível conceber a escola como um lugar privilegiado onde manter aberta a relação com a potência criadora do humano. Perguntar se é possível uma experiência radical do aberto na escola. Não estou me referindo ao desenvolvimento da criatividade, colocada hoje a serviço da produção e do consumo. Nem estou querendo pensar a escola como lugar de efetuação de uma série de capacidades operativas úteis. Pelo contrário, gostaria que nos interrogássemos acerca da possibilidade de pensar a escola como um locus privilegiado para fazer uma experiência radical da potência humana, em toda sua indeterminação e ambiguidade. Renunciando, tanto ao divertimento, quanto à produtividade. (LÓPEZ, 2015, p. 156).

Ao trazer os questionamentos e renúncias sugeridos por López (2015), gostaria de reafirmar o compromisso desta pesquisa, dizendo, mais uma vez, que não pretendo demonizar a escola de Educação Infantil, as políticas públicas educacionais, ou/e muito menos tudo aquilo que se faz e se produz em tais espaços. Tão pouco estou defendendo que a aprendizagem e o desenvolvimento não podem ocorrer nessas instituições. Esclareço que meu compromisso é pensar junto e pensar sobre, a fim de problematizar e potencializar o pensamento, sendo o ócio sua condição. Não defendo um esvaziamento de repertório cultural e de saberes nas escolas, incito a pensar sobre a perspectiva das habilidades, sob a qual a Base foi construída. Busco pensar na potencialização da Educação Infantil como essa possibilidade de exercício, de pensamento e de vida. A escola, segundo Masschelein e Simons (2014) trata-se do ‘mundo’ e para o mundo. Ainda acrescento novamente que “a questão não é saber ou aprender quem eu sou, quem você é ou quem somos nós, a questão é cuidar de si como sendo um cuidado que inter-essa” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 165). É a produção de sujeitos não alheios ao mundo que vivem, não só conectados somente com as tecnologias tantas que existem ou com seus interesses individuais ou particulares, mas também conectados com o mundo e com as pessoas, é a produção de sentido de uma existência que esteja para além da ordem do discurso. O que teriam as crianças para dizer do país que estamos vivendo hoje, por exemplo? Como poderíamos pensar junto esta questão?

Contei, nestes últimos capítulos, como me debrucei sobre os documentos para procurar como os conceitos do interesse e do pensamento são operados. Também quis achar

brechas que me proporcionassem compreender se era possível uma relação entre ócio, pensamento e brincadeira. Assim, as regulamentações analisadas confirmaram aquilo que, após a Banca de Qualificação, já foi constatado: um apelo muito grande ao desenvolvimento da criança. Desenvolvimento este voltado muito mais para uma reconhecimento do que para uma experiência de si e do pensamento. Também, um não pensamento foi evidentemente observado. As DCNEIs/10 e a BNCC/18 apresentaram-se como estratégias de ensino claramente pautadas por aquilo que a criança deve aprender. E, neste ponto, o argumento central de tais documentos contraria aquilo que procurei trazer como questão central: o pensamento. O exercício do pensamento não é ‘orientado para’, também não coloca o ‘conhecimento em primeiro lugar’. O exercício do pensamento “diz respeito à questão de como agir e se relacionar com o presente” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 13).

Com a descrição da análise encerrando-se aqui, ressalto também algo que, principalmente na BNCC/18, estava muito em evidência: o instrumento como público e como comum a todos. O caráter de tal ofício levou-me a pensar, juntamente com as leituras de Larrosa (1998), López (2008) e Kohan (2007), que, falando de escola, o pensamento talvez seja o exercício mais comum e público, antes mesmo que o conhecimento. “[...] a inabilidade de pensar não é uma imperfeição daqueles muitos a quem falta inteligência, mas uma possibilidade sempre presente para todos” (ARENDRT, 2000, p. 143). Ou seja, o exercício do pensamento é uma possibilidade comum a todos, é uma possibilidade que convida a “compartilhar” e constituir um “público pensante” que se coloca perante o “não ser ensinado” (ARENDRT, 2000, p. 17), ao mesmo tempo em que se coloca à prova. E como pensar isso a partir de documentos que, sim, garantem a liberdade de cátedra, a discussão da diversidade do país, das diferentes culturas e modos de vida, mas que focam no interesse individual e nas competências?

Sempre acreditei que, enquanto professores, temos este direito e este dever, assim como as crianças têm o direito de compreender o mundo e pensar sobre ele a partir de quem são. Sem mais, penso que Larrosa (2018) condensa tudo aquilo que penso neste momento:

Ou, dito de outra forma ainda mais radical, não são os economistas e os políticos (os representantes da sociedade, os interpretes das necessidades sociais) os que têm a dizer o que é preciso fazer na escola, mas sim são os escolares (os habitantes da escola, os que fazem a escola) que têm que dizer à sociedade (aos políticos e aos economistas) o que é que eles têm que fazer para que a escola continue existindo, ou seja, para que a escola continue sendo escola. (LARROSA, 2018, p. 239).

6 SOBRE ALGUMAS CONSIDERAÇÕES



Que transposições arbitrárias! A que distância voamos além do cânone da certeza! [...] Acreditamos saber algo das coisas mesmas se falamos de árvores, cores, neve e flores, e, no entanto, não possuímos nada mais do que metáforas das coisas, que de nenhum modo correspondem às entidades de origem. [...] As verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas. (NIETZSCHE, 2008, p. 55-56 apud RIBEIRO, 2011, p. 616- 617).

Neste capítulo, tenho a tarefa de colocar minhas considerações finais sobre a pesquisa, diria que a difícil tarefa, porque, por mais difícil que seja começar, após fazê-lo, fechar algumas considerações torna-se uma tarefa ainda mais árdua. Pensando dessa forma, acredito que necessito, mais uma vez, me ancorar naquilo que fiz durante toda a escrita deste texto: perguntar, problematizar e desassossegar.

O desassossego é uma enfermidade da identidade que tem a ver com a alma e com a relação que temos com o tempo. A inquietude, contudo, começa no cérebro e mina nossa relação com o espaço, destruindo sua familiaridade e suas certezas, e convertendo-o em asfixiante. Os místicos e os poetas cultivam o desassossego. Mas a inquietude pertence, sobretudo, às crianças e aos viajantes. Um dos sintomas da inquietude poderia se chamar de: nostalgia dos espaços abertos. Quando isso ocorre, a pergunta essencial não é a inofensiva e narcisista "quem sou?", e sim a perturbadora e perigosa "o que faço aqui?" Por isso aqui, no limbo, o principal não é interrogar o que somos, e sim onde estamos. E isso para partir imediatamente. (LARROSA, 2014, p. 104).

Penso que o alicerce desta dissertação se encontra no âmbito de me colocar em movimento e de questionar meu(s) fazer(ers) até aqui, os sintomas da inquietude que me trouxeram até aqui. O encantamento, assim como o pensamento, precisa estar implicado com a vida e com a maneira pela qual somente cada um pode se relacionar consigo e com seu próprio pensamento. Difícil pensar nisso tudo que foi escrito como estando dentro de uma escola de Educação Infantil. Eu, particularmente, assumo que sim, e assim, assumindo-o, penso ser importante trazer o outro ponto da argumentação, aquilo que, após os argumentos, pode-se fazer na prática. Ou seja: como então, achar 'brechas' e propor espaços e tempos de potência de pensamento e desta *experiência* na Educação Infantil? Como operar com documentos que dizem aquilo que se deve fazer desde os bebês até crianças com cinco anos, promovendo o pensamento por entre as brechas, já que isso não se sobressairá àquilo que já está dado nos documentos?

Em primeiro lugar, eu poderia declarar que esta pesquisa não se comprometeu a responder tal pergunta, muito menos a responder algo, pois ela esteve muito mais ao lado das impermanências do que das respostas. Ao enxergar, porém, e me propor a isso, de que modos o pensamento é descrito nos documentos que regem a Educação Infantil, no Brasil, e quais suas implicações para a relação entre infância e pensamento, eu também fiz um compromisso

político com o campo da pesquisa. Entendo que, ao perceber o modo como o pensamento se apresenta em tempos de hegemonia do discurso do interesse, produzo algumas possibilidades, em brechas, de ver e de pensar a Educação Infantil. Assim, ainda, a partir de tudo que aqui foi argumentado, não posso buscar respostas quando afirmo que o pensamento, defendido por mim, não se baseia em respostas, mas em perguntas (López, 2008). Todavia, eu não poderia não escrever algumas ressalvas, as quais penso serem possíveis em um trabalho como o que aqui tento encerrar, para o exercício do pensamento nesta etapa da Educação Básica.

Olhar para as práticas discursivas acerca do interesse me auxiliou a perceber o quanto este interesse do qual falo mostra-se como o outro do pensamento. Afirmo isso, pois na perspectiva que a pesquisa opera, o pensamento é aquilo que arranca o sujeito de si próprio. Justamente por tal afirmativa é que o interesse não pode doutrinar formas de pensar ou de sentir o próprio interesse, uma vez que pensar, segundo Ribeiro, além de ser não somente um ato de lidação com a vida, também   um posicionamento político frente ao mundo que se vive hoje.

Deste modo, acredito que o que coloquei em discussão, o que retirei da minha moraliza o, o que abri para o novo e o que permiti ser dito, seja através da linguagem falada ou não, já   uma maneira de começar um processo de procurar brechas, de procurar outros modos de ver, visto a um modo em que isso se daria contrariamente. Ou seja, para começar a pensar nas brechas   preciso dispor-se a elas. Não se pode confundir que o trabalho filosófico com crianças ou que o exercício do pensamento seja ‘mais fácil’ ou ‘menos trabalhoso’ que qualquer outro trabalho, atividade ou proposta na Educa o Infantil. Promover pensamento também tem a ver com planejar, com programar e com organiza o prévia. Assim como qualquer outra ‘coisa’ que se faça em uma escola. Todavia, interessa-me muito mais do que discutir o planejamento, discutir nossa postura, a de docente, frente   infância e   rela o com o pensamento.

Acredito que operar com os conceitos do pensamento e do interesse, junto da análise da LDB/96, das DCNEIs/10 e da BNCC/18, trouxe tantos enunciados   tona, fez com que eu, enquanto professora e pesquisadora, pudesse ver e sentir as inquieta es com as quais comecei este texto, de outras formas. Relembro que este era um de meus objetivos iniciais e, ao mesmo tempo, uma das inquieta es: olhar de outros modos.

A partir disso, interpretei que os documentos reduzem o conceito do pensamento ao desenvolvimento cognitivo. Em um dos documentos analisados, por exemplo, pensamento não aparece. Em outro, a criança tem toda uma descri o de capacidades, direitos, mas não   mencionado o pensamento em nenhum momento como vinculado a ela. Inclusive me

pergunto, em diversos momentos, a certa altura da escrita: a criança não pensa? Se o enunciado do pensamento aparece somente no Ensino Fundamental e mais fortemente no Ensino Médio, as crianças não pensam na Educação Infantil?

A partir das análises fica evidenciada uma relação entre pensamento em infância que produz as crianças como revolvedoras de problemas por meio das lógicas das competências, quando opera com o pensamento como desenvolvimento e como reflexão. Além disso, produz essa infância que deve ser proativa, ter seus interesses individuais atendidos e ter seus passos milimetricamente registrados.

Posso afirmar que os modos pelos quais o pensamento vem sendo descrito, em tempos do fortalecimento do discurso do interesse, foram encontrados ligados à lógica neoliberal do desenvolvimento, da preparação para o futuro, da educação das habilidades e competências, da necessidade de registro permanente. Encontrei diversas práticas discursivas que carregam um ideário de sujeito e um objetivo a ser desenvolvido através da escola. Com as regularidades, os deslocamentos, as leituras feitas, a minha experiência vinculada e com os tantos contributos que ancoraram a pesquisa, consegui interpretar e destacar fortes enunciados de regimes de verdade como que produzindo as crianças apartadas do exercício do pensamento. Não seria da criança o ato de pensar? Por isso, um posicionamento mais filosófico sobre essa pergunta poderia auxiliar a tomar a vida a partir dela mesma e do mundo, a partir de práticas coletivas de pensamento nas escolas de Educação Infantil.

Assim, neste quase final, sinto-me particularmente amparada na epígrafe desta seção, pois nela habita outra inquietação minha: a crença de que a Educação Infantil pode proporcionar mais espaços e tempos de produção de pensamentos, adentrando a perspectiva filosófica. Sim, eu ainda acredito nisso, e talvez muito mais do que quando comecei a pesquisa. Entretanto, agora, meu entendimento não é da mesma forma. Agora, isso não me parece mais uma verdade, mas uma possibilidade. Aguçar o olhar para os documentos me ajudou a compreender que eles são e serão eles mesmos, estarão nos moldes que se propõem a ser, e mesmo que pudessem promover mais ‘pensamento’, ainda assim produzem uma relação com as crianças que, mesmo colocadas no centro do processo educativo, estariam ainda apartadas do pensamento, cujo foco é a construção de habilidades e de competências úteis.

Todavia, faz-se importante fortalecer, enquanto discurso, o que essas políticas significaram, em avanços, no atendimento às crianças na Educação Infantil no Brasil, o quanto garantiram e garantem direitos importantes, como a liberdade de pensamento, a diversidade cultural, a pluralidade de ideais, entre tantas outras questões importantes para uma formação democrática. Principalmente em relação à LDB/96, que se mostrou um dos

primeiros documentos delimitando garantia de direitos educacionais. É claro que, neste sentido, como observado, há uma crescente operação com a lógica neoliberal da LDB/96 para as DCNEIs/10 e das DCNEIs/10 para a BNCC/18, aparecendo nesta última com muito mais força, através, principalmente, do vocabulário e da produção destes sujeitos cada vez mais refinados no empreendedorismo de si e na responsabilidade pelo seu desenvolvimento. Contudo, as escolas ainda são, os documentos que reiteram isto, um lugar para as crianças e fazem a sua defesa como um lugar de partilha e de comunidade.

Compreendo, agora, que não coube a esta investigação procurar por algo que pudesse incitar o pensamento, pois eu não encontraria. Não há como procurar pelas brechas das quais falei, porque as normatizações tratam de enunciados de verdade e não de experimentação com o pensamento. E não é disso que eu trato. A brecha pode estar em mim, assim como em qualquer outro leitor destes documentos. Ela só pode estar naquele que acredita na produção e na potência do pensamento, porque a brecha já é, em si, o próprio pensamento.

Ainda retomo aquilo a que estava me propondo alguns parágrafos atrás, dizer como penso ser possível este trabalho do exercício do pensamento, desde os bebês até a última etapa da Educação Infantil: amparada em Arendt (2000), talvez pudesse pensar que tal trabalho se concretizaria através daqueles que vieram ao mundo antes daqueles que estão chegando e por meio de práticas escolares que operem outras relações com o tempo, o ócio e a própria infância. Isso não é uma receita, muito menos serve como manual, apenas resume um talvez, um suspiro, uma suspensão quando penso em possibilidades. Mais uma vez, afirmo isso porque digo que não se trata de ensinar uma percepção de tempo, nem de nada – porque poderia ser contrário ao que afirmo aqui –, mas de ensinar como o tempo, o ócio, o pensamento e a experiência podem ser concebidos e vividos na escola, a fim de dar potência à vida, a diferentes modos de vida.

Com isso, penso que este estudo traz para discussão que o tempo do ócio, aqui defendido, é na escola de educação infantil, o tempo da brincadeira não pedagogizada, não vinculada ao preparar-se para algo. E que é, também, além deste tempo da brincadeira, o tempo do estudo, da atenção, da suspensão, como em muitos momentos defendi baseada nos autores já citados. Deste modo, o tempo do estudo exige do professor uma certa condição, uma postura, uma tomada de frente daquele que dá aula. Quando opero, no texto, com o sentido e com o significado de *skholé*, não é para dizer que algo era ou é melhor do que o presente que se vive. Faço isso com o intuito de pensar a partir dessa perspectiva a fim de fortalecer a potência que existe no tempo livre, na suspensão, no professor, na aula, no ócio e naquilo que se faz para o bem comum, não para a produção.

Igualmente, vejo que meus modos de enxergar estes documentos, de enxergar minha pesquisa e de enxergar as práticas que permaneço e permaneceré vivenciando na Educação Infantil, foram/serão essenciais na retroalimentação daquilo que faço todos os dias. Longe de mim, defender que a Educação Infantil deva fazer ‘totalmente outra coisa’ que não seja aquilo que está nos documentos. Até, porque, como aprendido através das leituras de obras de Foucault, é preciso resistir, mas não resistir aos documentos em si, e sim pensar o quanto eles nos asseguram coisas importantes em tempos de retirada de direitos, em tempos de totalitarismos de toda a ordem, o quanto também colocam em funcionamento modos de vida e pensamento marcados por um utilitarismo pragmático, por uma aceleração e por um individualismo exacerbado.

Minha tentativa, ao longo de tantas palavras, leituras, citações, provocações, foi de “aprender a viver de outro modo, a falar de outro modo, a ensinar de outro modo” (LARROSA, 1998, p. 207). Assim como a de defender que a escola de Educação Infantil pode estar em defesa da vida, do mundo, do comum, do pensar e de uma infância do pensamento. Agrada-me a ideia de olhar para esta escola dentro de um *pensamento mais brincante* e torná-lo potente naquilo que ele provoca, promove, desestabiliza. Em se tratando daquilo que fica, penso que este texto é possibilidade para unir forças que acreditam no pensamento como uma lidação com a vida e que desejam a escola de Educação Infantil como um espaço de formação para o mundo.

APÊNDICE A - CRONOGRAMA

Abaixo, o cronograma delimitando, como se tudo pudesse resumir, o percurso do projeto de pesquisa até a dissertação.

ATIVIDADES / PERÍODO	2017									
	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	
Levantamento do tema para início do projeto de pesquisa.										
Revisão Bibliográfica										
Seleção de leituras iniciais sobre o conceito de Infância, criança, Educação Infantil e interesse.										
Elaboração do problema, objetivos, justificativa em um texto único como Introdução.										
Apresentação de versões do projeto aos colegas do Grupo Potência de Pesquisa.										
Elaboração do Referencial Teórico.										
Elaboração do texto sobre Infâncias e Educação Infantil.										
2018										
	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	
Elaboração do texto sobre Interesse Infantil.										
Elaboração do texto sobre o Pensamento.										
Escrita do método.										
Apresentação para o Grupo Potência de Pesquisa.										
Finalização e envio do texto para a Banca de Qualificação.										
Banca de Qualificação.										
Ajuste do texto após a Banca de Qualificação.										
2019										
	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN				
Ajuste do texto após a Banca de Qualificação.										
Análise dos dados e escrita da dissertação.										
Escrita das considerações finais.										
Revisão do texto final e envio à Banca.										
Banca de Defesa.										

APÊNDICE B – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Um dos fatores que me fez problematizar o pensamento dentro da escola de Educação Infantil é que, ao estabelecer as ideias centrais deste trabalho, realizei uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de buscar artigos que conversassem sobre aquilo que também me propus a investigar. Nesse sentido, deparei-me com poucas pesquisas, no Brasil, que tratam da temática do pensar na escola de Educação Infantil a partir da perspectiva teórica que me utilizo. Com os descritores que utilizei na busca, os quais estarão retratados no quadro a seguir, localizei algumas pesquisas com foco na filosofia com crianças, a maior parte situada no estado do Rio de Janeiro, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), onde existe o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI).

Tal busca também me levou a conhecer as revistas: *Pedagogia y Saberes* (da Faculdade de Educação da Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia) e a revista *Childhood & Philosophy* (do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias da UERJ), nas quais encontrei outra parte dos estudos já realizados. Estes centros são os locais de onde advêm quase todas as pesquisas que trazem como foco, em geral, as infâncias, as crianças e o pensar por meio da filosofia com crianças⁵⁸.

Encontrei também dois estudos importantes dentre os trabalhos de outros países. Um em alemão⁵⁹, que trata da importância do trabalho da filosofia com crianças para uma ideia pedagógica pioneira duradoura, e outro em francês⁶⁰, o qual, ao mesmo tempo em que fala do paradoxo do trabalho da filosofia com crianças, justifica sua emergência, importância e legitimidade através deste mesmo paradoxo. É importante mencionar que, em Porto Alegre/RS, existe um grupo de pesquisa chamado *Cabeça de Criança*⁶¹ que se caracteriza por pensar possibilidades de filosofia com crianças dentro dos campos da arte, da filosofia e da

⁵⁸ Cabe aqui ressaltar outro ponto importante da pesquisa. Existe, conceitualmente, uma diferença entre filosofia com crianças e filosofia para crianças. Lipman (1990) foi um autor que criou todo um trabalho para educadores de filosofia para crianças. Posterior a ele, diversos outros autores – como Kohan (2009) e López (2008) com os quais aqui trabalho –, também se utilizaram de suas pesquisas para embasar o trabalho que fazem, e fizeram, o que é chamado de filosofia com crianças. Por isso, apesar de não realizar um trabalho empírico com filosofia com crianças nesta dissertação, em alguns momentos falarei do conceito de filosofia com crianças, porque, para Kohan (2009), ele está interligado ao conceito do pensamento.

⁵⁹ *SAPERE AUDE! ÜBERLEGUNGEN ZUM PHILOSOPHIEREN MIT KINDERN* - Klaus Zierer, Department of Pedagogy, University of Munich, Deutschlandque.

⁶⁰ *LA PHILOSOPHIE AVEC LES ENFANTS, ENTRE PATIENCE ET URGENCE: DU PARADOXE AU DÉFI*. Gilles Abel, Philomène, Belgique.

⁶¹ *Cabeça de Criança: Arte, Educação, Filosofia e Infâncias* (AEFI). Esse Grupo de Pesquisa é responsável por atividades de pesquisa e de extensão relacionadas à filosofia com crianças. Além de encontros semanais para estudos e pesquisas, operam junto às escolas para desenvolver atividades de filosofia com as crianças, promovem eventos, formam professores e se encarregam da organização e realização das Olimpíadas de Filosofia com Crianças do Rio Grande do Sul. Informações retiradas da plataforma Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4227695E7>. Acesso em: maio 2017.

educação com crianças de escolas públicas. Os participantes, de modo geral, atuam diretamente em três Escolas Municipais e fazem contato direto com as crianças destes espaços.

Abaixo, o quadro referente à organização da Revisão da Bibliografia:

Quadro 5 – Pesquisa realizada nos periódicos da CAPES⁶²

Descritores utilizados	Geral	No título	No assunto
infância <i>and</i> pensamento	652	6	1
criança <i>and</i> pensamento	884	10	3
“educação infantil” <i>and</i> pensamento	490	2	1
infância <i>and</i> pensar	2665	19	2
criança <i>and</i> pensar	1006	5	0
“educação infantil” <i>and</i> pensar	185	4	0
“Pedagogias do interesse”	0	0	0
“Pedagogias do interesse” <i>and</i> infâncias	0	0	0
“Pedagogias do interesse” <i>and</i> “educação infantil”	0	0	0
“Pedagogias do interesse” <i>and</i> crianças	0	0	0
“filosofia com crianças”	48	9	5
“filosofia com crianças” <i>and</i> educação infantil	6	0	0
“filosofia com crianças” <i>and</i> escola	25	0	0
“filosofia com crianças” <i>and</i> pensamento	29	0	0
A busca realizada foi uma BUSCA AVANÇADA, em que foram utilizados os seguintes filtros para as três colunas de busca apresentadas: periódicos da CAPES revisados por pares; período: 2010 – 2017.			

Fonte: elaborado pela autora.

Neste quadro, o número de trabalhos encontrados com os descritores “infância *and* pensar” é bastante significativo, o que, no primeiro momento, sugere muitas publicações sobre o tema do pensamento vinculado à infância. Entretanto, ao olhar atentamente para os resumos, percebi que suas ênfases estão na relação cognitiva do pensamento da criança e na preocupação com seu desenvolvimento, conforme discutirei posteriormente.

⁶² Segundo aprendido na Oficina de Pesquisa nos Periódicos da CAPES, oferecida pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, o uso das aspas nas pesquisas acadêmicas faz com que o resultado aponte as palavras iguais às descritas, bem como na ordem. Ou seja, faz com que o resultado seja mais específico.

Dentre os trabalhos encontrados, bem como alguns sugeridos por minha orientadora e pelo Grupo Potência de Pesquisa, selecionei alguns para especificamente aqui mencionar, os quais acredito que contribuíram mais significativamente para esta investigação. Organizei-os em um novo quadro, a fim de melhorar a visualização:

Quadro 6 – Trabalhos encontrados

Título	Autor	Tipo	Data	Palavras-chave
Natureza Infantil e governamentalidade.	Dora Marin-Diaz	Artigo publicado em revista	2011	Modernidade. Governamentalidade liberal. Discurso pedagógico. Natureza infantil.
Infâncias, discussões contemporâneas, saberes pedagógicos e governamentalidade.	Dora Marin-Diaz	Dissertação	2009	Infância – História. Conhecimento. Governamentalidade. Modernidade. Aprendizagem. Discurso pedagógico. Foucault, Michel.
A infância sob o olhar da Pedagogia: traços da escolarização na Modernidade.	Haroldo de Resende	Capítulo de livro	2015	Não mencionadas.
Documentação pedagógica: a produção da criança protagonista e do professor designer.	Cláudia Inês Horn	Tese de Doutorado	2018	Infância. Educação Infantil. Documentação pedagógica. Governamentalidade. Docência contemporânea.
Fragmentos de um discurso sobre infância.	Julio Roberto Groppa Aquino	Capítulo de livro	2015	Não mencionadas.
Infância como solidão.	Julio Roberto Groppa Aquino	Artigo publicado em revista	2015	Estudos foucaultianos. Presente educacional. Infância. Cinema japonês.
Infância e Maquinaria.	Maria Isabel Edweiss Bujes	Livro	2002	Palavras-chaves não mencionadas
Infância e poder: algumas interrogações à escola.	Silvio Galo	Capítulo de livro	2010	Não mencionadas.
“O pequeno cidadão”: sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática.	Silvio Galo	Capítulo de livro	2015	Não mencionadas.
Achadouro do Infantil.	Sônia Regina da Luz Mato	Anal publicado em evento	2009	Não mencionadas.
A infância da Educação: o conceito devir- criança.	Walter Omar Kohan	Artigo publicado em revista	2004	Não mencionadas.

Visões de filosofia: infância.	Walter Omar Kohan	Artigo publicado em revista	2015	Sócrates. J.-F. Lyotard. Infância. Filosofia. Política.
Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças.	Maximiliano Valério López	Livro	2008	Não mencionadas.
Habitar poeticamente a educação: notas sobre a relação entre potência e temporalidade.	Maximiliano Valério López	Artigo de Revista	2015	Filosofia. Educação. Poética.
Infância, experiência e tempo.	César Donizetti Pereira Leite	Livro	2011	Não mencionadas.
Estátua de Nuvens.	Luciano Bedin da Costa, Larissa da Veiga Vieira Bandeira, Tatiele Mesquita Corrêa	Livro	2017	Não mencionadas.
A emergência das instituições de educação infantil.	Rodrigo Saballa de Carvalho	Artigo	2006	Instituições de educação infantil. Infância. Maquinaria disciplinar.
Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil.	Rodrigo Saballa de Carvalho	Artigo	2015	Não mencionadas.
Práticas de governamento em livros de formação de professores de educação infantil: sensibilidades, disposições e conscientizações em discurso.	Rodrigo Saballa de Carvalho	Artigo	2018	Educação Infantil. Livro. Formação Docente. Discurso. Docência.
Interesse das crianças, pedagogia de projetos e metacognição: artes de governar a docência na educação infantil.	Rodrigo Saballa de Carvalho, Bianca Salazar Guizzo	Artigo	2016	Educação Infantil. Discurso. Docência. Governamento.

Fonte: elaborado pela autora.

Assim, cada um dos trabalhos vem fazendo parte desta escrita e deste processo de construção investigativo, direta ou indiretamente. Fiz também outra busca, mas agora no Banco de Teses e Dissertações da CAPES:

Quadro 7 - Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Descritores utilizados	Dissertações encontradas	Teses encontradas
“filosofia com crianças”	22	6
“educação infantil” <i>and</i> pensamento	6809	2615
“educação infantil” <i>and</i> pensar	6809	2615
“pedagogias do interesse”	0	0
“pedagogias do interesse” <i>and</i> “educação infantil”	6809	2615
“filosofia com crianças” <i>and</i> escola	6655	2496
As pesquisas foram realizadas utilizando os seguintes refinamentos: ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO.		

Fonte: elaborado pela autora.

Nessa plataforma, usei os descritores de forma mais resumida, mas encontrei resultados parecidos. Somente ao utilizar o descritor “filosofia com crianças” encontrei trabalhos que apresentam informações corroborativas acerca da ideia de pensamento com a qual opero. Outro dado que chamou a atenção é que, do total de 28 pesquisas encontradas com o descritor mencionado, sete foram orientadas pelo professor Walter Kohan e em outras cinco pesquisas ele esteve presente nas bancas. Isso mostra que, muito provavelmente, sua teorização sobre infância e pensamento circula por entre tais textos, bem como suas contribuições, o que o coloca como sendo uma referência importante no assunto no Brasil.

Também encontrei um ponto semelhante com o que foi já relatado, através da busca na plataforma de Teses e Dissertações da CAPES: a ideia de pensamento e de pensar vinculada à perspectiva cognitivista. Quando relacionada à criança ou à infância, nos buscadores, a investigação apontou obras cuja ideia de pensamento estava interligada ao desenvolvimento cognitivo das crianças, suas potencialidades, seu desenvolvimento. Muitos dos trabalhos apresentam, como eixo central conceitual, o trabalho de Jean Piaget (1980). Atualmente, o campo da educação como um todo utiliza autores que pesquisaram o desenvolvimento infantil, tais como Piaget, Vygotsky, Freud, e, mais contemporaneamente, Mallaguzzi, com muita ênfase e frequência, pois suas teorias trouxeram e trazem contribuições para o campo. Todavia, ressalto que nesta dissertação pretendi olhar o pensamento e as infâncias a partir de outra perspectiva.

Na busca, ainda foi possível observar que muitos estudos apareceram quando os descritores “infância *and* pensamento”, “criança *and* pensamento”, “infância *and* pensar” e “educação infantil *and* pensar” foram utilizados. Porém, os muitos trabalhos encontrados encaminham-se para a ideia do pensar vinculada ao pensamento de determinados autores,

como, por exemplo, *A educação infantil sob a perspectiva do pensamento de Freinet*⁶³, inclusive com outros pensadores e outros nomes não propriamente ligados à Educação Infantil.

A maioria das pesquisas encontradas apresenta a ideia do pensar centrada naquilo que, hoje, o campo da educação apresenta como sua compreensão majoritária de pensar, ou seja, ação cognitiva e desenvolvimento individual; quase que o mesmo que encontrei no dicionário como sendo o ato de “submeter (algo) ao processo de raciocínio lógico, exercer a capacidade de julgamento, dedução ou concepção” (PENSAR, 2015). Essa perspectiva carrega certa herança de ideia de infância a partir de alguns autores clássicos da educação (Comenius, Rousseau, Kant, Pestalozzi, Fröbel, Dewey, Freinet, Piaget, Vygotsky, Malaguzzi, entre outros⁶⁴) os quais embasaram, e embasam, o trabalho desse campo até hoje. Dewey, por exemplo, afirmava que “o ato de pensar manifesta-se em situações incompletas, que ainda evoluem. Ocorre quando as coisas são incertas, duvidosas, problemáticas (DEWEY, 1959b, 1975)” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, *et al*, 2007 apud GOMES; PASCHOIM, 2007, p. 274). Ou seja, é como se o pensar precisasse de algo e fosse algo a complementar outra coisa. Também como se as situações da vida e do mundo não pudessem simplesmente ser pensadas, como se elas precisassem ser pensadas para então se tornar algo ou se transformar em algo. E, ainda, como ideia de evolução, como se o problema fosse o obstáculo a ser solucionado e não o que faz pensar. E é este tipo de pensar, ou de não pensar, que este trabalho questiona e se propõe a problematizar. Não pretendo desvalidar as pesquisas e heranças de ideias clássicas do campo da educação descritas anteriormente, muito pelo contrário, é somente por causa dessas produções e dessas contribuições que outras pesquisas conseguem trazer para a discussão outros assuntos e outros modos de enxergar o que, no seu tempo, cada um destes autores problematizou.

Menciono, ainda, duas das teses encontradas no processo de revisão bibliográfica, que se destacam pelo tema, relevância, rigor e qualidade: *Infâncias e Maquinarias*, da autora Maria Isabel Edweiss Bujes (2009) e *Documentação pedagógica na educação infantil: tecnologia de governo da infância contemporânea*, da autora Cláudia Inês Horn (2018). Bujes, assim como Horn, se propôs a pesquisar, através do pensamento da diferença, como alguns mecanismos de controle infantil e governo aparecem dentro do campo educacional, seja por meio da legislação, seja por meio das práticas pedagógicas nas escolas. Esta pesquisa se aproxima de tais textos, pois também me propus a perceber como o interesse

⁶³ Exemplo de título fictício utilizado para ilustrar a ideia apresentada.

⁶⁴ É importante ressaltar que cada um destes autores parte de uma perspectiva diferente.

aparece enquanto dispositivo de governo infantil. Entretanto, teci, com isso, o pensamento para pensar uma possível relação entre interesse e pensamento, a qual será explicada adiante. Melhor dizendo, tentei explicar, a partir da minha interpretação, como o pensamento talvez seja o outro do interesse nessa perspectiva que vem circulando nos documentos que regem o trabalho das escolas de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. **Apesar das ruínas**. Online, s/a, s/p. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/50462/apesar-das-ruinas>. Acesso em: nov 2018.

AGAMBEM, Giorgio. [Sem título]. Belo Horizonte: Gratuita, 2017.

AGOSTINI, Camila Chiodi. **As artes de governar o currículo da educação infantil: a base nacional comum curricular em discussão**. Orientador Jerzy André Brzozowski. Dissertação de Mestrado em Ciências Humanas. Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1566/1/AGOSTINI.pdf>. Acesso em: nov 2018.

AQUINO, Julio Roberto Groppa. A infância como solidão: mutações da experiência educacional contemporânea. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 427-444, abr./jun. 2015.

ARAÚJO; Gisele Coelho de Oliveira. SILVA; Waldeck Carneiro da Silva. SOUZA; Gloria Maria Anselmo de. Vinte anos da Lei n.º 9.394/96, o que mudou? Políticas educacionais em busca de democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 147-160, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/696>. Acesso em: jul. 2018.

ARENDT, Hannah. **Da revolução**. Lisboa: Moraes Editores, 1971.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 7 ed., 2011. P. 493-513.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Falksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 2 ed., 1981.

BARBOSA, M.C.S. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D. A. DUARTE, A. M. C. VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BARROS, Manoel de. **Retratos do Artista quando coisa**. São Paulo: Record, 1998.

BARROS, Manoel de. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**. São Paulo: Planeta, 2006.

BEDIN DA COSTA, Luciano; BANDEIRA, Larisa da Veiga Vieira; CORRÊA, Tatiele Mesquita. **Estátuas de nuvens: dicionário de palavras pesquisadas por infâncias**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRANCHER, Vantoir Roberto. OLIVEIRA, Valeska Fortes de. NASCIMENTO, Cláudia Terra do. A construção social do conceito de Infância: uma tentativa de reconstrução Historiográfica. **LINHAS**. Florianópolis, v.9, n.1, p. 04-18, jan/jun. 2008.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 6 de julho de 1934**. Organizou o regime democrático brasileiro. Brasília/DF: Presidência da República, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixou, no Brasil, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso 20 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixou, no Brasil, as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília/DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso 20 set. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Organiza o regime democrático brasileiro. Brasília/DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Institui, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília/DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: mar. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 99.710 de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília/DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm. Acesso 09 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui, no Brasil, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 20 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso 20 de set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para dispor sobre a formação dos profissionais da educação no Brasil. Brasília/DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso 23 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Institui o Plano Nacional de Educação. Brasília/DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso 20 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília/DF, n. 114, p. 16, 18 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: abr. 2018.

BRITES, Isabel. CÁSSIA, Roberta de. Vygotsky, L. S. (2005). Pensamento e Linguagem. **Revista Lusófona de Educação**, [S.I.], v. 22, n. 22, maio 2013. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3288>. Acesso em: ???

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias**. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/1904>. Acesso em: fev. 2018.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss. COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de se pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: PD&A, 2005, p. 180–197.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Manuais Pedagógicos e Formação Docente: elos de poder/saber. **Currículo sem Fronteiras**. Online, v.9, n.1, p. 267-288, jan./jun. 2009. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/bujes.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

CARVALHO, Djalma Pacheco De. A nova lei de diretrizes e bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência e Educação**, Online, v. 5, n.2, p. 81-90, 1998.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. A emergência das instituições de Educação Infantil. Ponta Grossa, **Revista Olhar de Professor**, n 9, p. 299-316, 2006.

CARVALHO; Rodrigo Saballa de. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 124-141, abr/jun, 2015.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. GUIZZO, Bianca Salazar. Interesse das crianças, pedagogia de projetos e metacognição: artes de governar a docência na educação infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. Especial, p. 2212-226, set/dez, 2016. Disponível

em:<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6215/3761>. Acesso em: fev. 2019.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. FOCHI, Paula. “O muro serve para separar os grandes dos pequenos”: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil”. **Textura**, Canoas, v. 18, n. 36, p.153-170, jan./abr. 2016.

CARVALHO; Rodrigo Saballa de. GUIZZO, Bianca Salazar. Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 27, n. 66, p. 771-791, set./dez., 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327431646_Politicass_de_Educacao_Infantil_conquistas_embates_e_desafios_na_construcao_de_uma_Pedagogia_da_Infancia. Acesso em ???

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Práticas de governo em livros de formação de professores de educação infantil: sensibilidades, disposições e conscientizações em discurso. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas/SP, v.21, n.1, p. 84-104, jan./mar. 2019.

CENSO do Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). Mulheres são maioria na Educação Superior brasileira. Brasília/DF, 8 mar 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-superior-brasileira/21206. Acesso 07 nov. 2018.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília/DF: CEB, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: jan. 2019.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005**. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília/DF: CEB, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf. Acesso em: jan. 2019.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novo olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 105-131.

CORBELLINI, Francieli. **Subjetivação docente: do atravessamento da literatura nos cursos de pedagogia**. Orientadora Betina Schuler. 2018. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7141>. Acesso em: fev. 2019.

CRANÇA. In: MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da língua portuguesa**. 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/CRAN%C3%A7A/>. Acesso 01 jul 2018.

DORNELLES, Leni Vieira. Na Escola Infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, Carmem Maria. KAERCHER, Gladis Elise Pereira da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. P. 101-109.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Porto Alegre: Vozes, 2005.

ESCOLA SEM PARTIDO. *In*: PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO. Online, s/d. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/>. Acesso em: 24 maio 2019.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e educação da mulher: discussão teórica sobre os modos de enunciar o feminino na TV. **Estudos Feministas**, Florianópolis/SC, ano 9, p. 586-599, segundo semestre, 2001.

FOCHI, Paulo Sergio. GOMES, Marta Quintanilha. REDIN, Marita Marins. **Infância e educação infantil**. São Leopoldo/RS: Unisinos, 2013.

FOGLIANO, Julie. **Se você quiser ver uma baleia**. Tradução de Cecília Portocarrero. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Vozes, 1991.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. *In*: RABINOW, P. DREYFUS, H. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. P. 253-278.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade v2**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. Estratégia, Poder-Saber. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V. IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. Estética, literatura e pintura, música e cinema. *In*: Foucault, Michel. **Ditos e Escritos III**. Organização e seleção de textos Manuel Barros da Motta. Tradução de Inês Autran Dourado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert. RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense, 2010. p. 273-295.

GADELHA, Silvio. Governamentalidade (Neo) liberal e instituição de uma infância empreendedora. *In*: KOHAN, Walter. (Org.) **Devir-criança da filosofia**: infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 123-137.

GADELHA, Silvio. Empresariamiento da la sociedade y el gobierno de la infancia pobre. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, nº 65, p. 215-238, segundo semestre, 2013.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2017.

GOMES, Marineide de Oliveira; PASCHOIM, Amabile Silva. Dialogando com o passado, construindo o futuro. **Revista Paideia**, São Paulo, v. 17, n. 37, p. 273-276, 2007. Resenha de

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. PINAZZA, Mônica Apezatto (Orgs.). *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n37/a11v17n37.pdf>. Acesso 09 set. 2018.

HAN, Byung Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

HEIDEGGER, Martin. De caminho al habla. Conferência “La esencia del habla”. Barcelona, 1987. *In*: RAMÍREZ, Gloria Inês González. **La esencia del habla, el habla de la esencia: acercamiento al texto “La esencia del habla” de Martin Heidegger**. Colombia, Universidad Tecnológica de Pereira: Editorial del Cardo, 2010. Disponível em: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/151568.pdf>.

HORN, Cláudia Inês. **Tudo na escola tem asas... até a gente**: os sabees das crianças no contexto escolar da Educação Infantil. Orientadora Maria Carmen Silveira Barbosa. 2008. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, 2008.

HORN, Cláudia Inês. **Documentação pedagógica**: a produção da criança protagonista e do professor designer. Orientadora Elí Teresinha Henn Fabris. 2017. Tese de Doutorado em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo/RS, 2017. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6768/Cl%EA1udia+In%EAs+Horn_.pdf;jsessionid=69A6204E6DA5D3A40CD975E871327B2C?sequence=1. Acesso em: set. 2017.

HORN, Cláudia Inês. FABRIS, Elí Teresinha Henn. Documentação pedagógica na Educação Infantil: tecnologia de governo da infância contemporânea. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas/SP, v. 20, n. 20, p. 539-554, abr/jun, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647105/17910>. Acesso em: set. 2017.

INSTITUTO AVISA LÁ. Ministério da Educação. Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). **Diretrizes em Ação: qualidade no dia a dia da Educação Infantil**. São Paulo: Ed. Instituto Avisa Lá, 2015. Disponível em: http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/06/GuiaVideo_Diretrizes.pdf. Acesso em: set. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Provinha Brasil*. Brasília/DF, 20 out. 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/provinha-brasil>. Acesso em: 03 fev 2019.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: Entre a Educação e a Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. *In*: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Lugares da infância**: filosofia. São Paulo: DP&A, 2004. P. 51-71.

KOHAN, Walter Omar. O que pode um professor? *In*: AQUINO, Julio Groppa. REGO, Teresa Cristina (Org.). **Deleuze pensa a educação**. São Paulo: Segmento, 2007. p. 48-57.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia: O paradoxo de aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KOHAN, Walter Omar. Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano. Porto Alegre, **Educação & Realidade**, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13083>. Acesso em: jul. 2017.

KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. **Alea**, Online, v.17, n.2, p.216-226. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1517-106X/172-216>.

KOHAN, Walter Omar. Seminário Especial Infância e Filosofia com o Prof. Dr. Walter Kohan (UERJ) na Universidade Federal de Santa Catarina. 1º dez 2016a. 1 vídeo (1h 46min 32s) Publicado no canal pessoal de Davi Codes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LBrxHyjAwyU>. Acesso 23 set. 2017.

KOHAN, Walter Omar. A necessidade do impossível: pensar, ensinar, ler... a filosofia de uma escola popular. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas/SP, v. 34, n. 67, p. 13-25, 2016b.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor: relatos de um viajante**. Belo Horizonte: Autêntica: 2017.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi: Belo Horizonte, Autêntica, 2016.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LIMA; Wagner Gonçalves. Política pública: discussão de conceitos. Porto Nacional: **Interface**, ed. 5, out. 2012.

LIPMAN, M. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. Habitar poeticamente a educação: notas sobre a relação entre potência e temporalidade. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 141-158, mar./jun. 2015.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MARIN-DIAZ. Dora Lilia. **Infâncias: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

MARIN-DIAZ. Dora Lilia. Morte da Infância Moderna ou Construção da Quimera Infantil? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, nº. 3, set/dez, p. 193-211, 2010a.

MARIN-DIAZ; Dora Lilia. Poderes da Infância: Interesse infantil e governamento educativo das crianças. *In*: KOHAN, Walter (Org.). **Devir-criança da filosofia: infância da educação**, 2010b. p. 97–107.

MARIN-DIAZ; Dora Lilia. Natureza infantil e governamentalidade liberal. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v.11, n.1, p. 104-120, jan/jun. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/marin.pdf>. Acesso em: out. 2018.

MASSCHELEIN, Jan. SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia e a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MATOS, Sônia Regina da Luz. Achadouro do infantil. *In*: Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação Infâncias, Cultura Escrita e História da Educação, 15, 2009, Caxias do Sul. **Anais**. Caxias do Sul: UCS, 2009, s/p.

MATOS, Sônia Regina da Luz. SCHULER, Betina. CORAZZA, Sandra Mara. Formação do Professor Pesquisador: Aprendizado que afirma a vida. Salvador: **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v.24, n.43, p. 225-236, jan/jun. 2015.

MIGUEL, Iván G. Silva. TOMAZETTI, Elisete M. As competências no sistema educativo contemporâneo: estratégias da governamentalidade. **Dossiê Políticas Educativas**, Porto Alegre, v.7, n.1, p. 43-59, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/viewFile/50932/31724>. Acesso em: ???

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 22/1998/Brasília/DF**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 17 dez. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso em: dez. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 20/2009/Brasília/DF**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 11 nov. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: dez. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília/DF: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: jul. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília/DF: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: jan. 2018.

MORAES, Antônio Luiz de. **Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Canoas, 2008.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: a conformação da Pedagogia**. São Paulo: Universidade São Francisco, 2001.

NEVES, Antônia Regina Gomes. **Qualidade na Formação de Professores: os cursos de Pedagogia 5 estrelas**. Orientadora Elí Terezinha Henn. 2016. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5178>. Acesso em: jan. 2019.

NEVES, André. **Nuno e as coisas incríveis**. São Paulo: Jujuba, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Sobre Verdade e Mentira no Sentido ExtraMoral**. Org. e Tradução Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2007.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília/DF: UNESCO, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214418>. Acesso em: set. 2018.

ÓCIO. *In*: MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da língua portuguesa**. 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/CRIAN%C3%87A/>. Acesso 01 jul 2018.

OLIVEIRA, Caroline Menezes de. **Políticas Públicas Educacionais: Normas e Leis Brasileiras para a Prevenção de Acidentes Físicos no Ambiente Escolar**. Dissertação de Mestrado em Docência e Gestão – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Fernando Pessoa, Porto/PT, 2018a. Disponível em: https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6854/4/DM_Caroline%20Menezes%20de%20Oliveira.pdf. Acesso em: fev. 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2018b. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/direitos-aprendizagens-educacao-infantil/>. Acesso em: jan. 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. PINAZZA, Mônica Apezato (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ORDINE, Núccio. **A utilidade do inútil: um manifesto**. Tradução de Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**, 1989. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Campinas/SP, **HISTEDBR On-line**, n.33, p.78-95, mar. 2009.

PENSAR. *In*: MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da língua portuguesa**. 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/pensar/>. Acesso 01 jul 2018.

PINHEIRO, Rafael. “BNCC será um motor de desenvolvimento para escolas, inclusive um diferencial de mercado”. *In*: DIRECIONAL ESCOLAS. São Paulo, 30 ago. 2018. Disponível em: <https://dizacionalescolas.com.br/bncc-sera-um-motor-de-desenvolvimento-para-escolas-inclusive-um-diferencial-de-mercado-ressalta-diretor-de-ensino-em-entrevista/>. Acesso em: fev. 2019.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças - contextos e identidades**. Portugal: Editora Bezerra, 1997. p.7-30.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurentino de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. A brincadeira, o jogo, a criação: crianças e adultos filosofam. *In*: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Ensino de Filosofia: perspectivas**. Belo Horizonte: Autentica, 2003. P. 213-233.

RAMOS DO Ó, Jorge. O governo da alma e a genealogia da Escola Moderna. *In*: RAMOS DO Ó, Jorge. **O governo de si mesmo: Modernidade Pedagógica e encenações disciplinares do aluno Liceal (último quartel do século XIX - meados do século XX)**. Lisboa: Educa, 2003. pp.103-110.

RAMOS DO Ó, Jorge, A Governamentalidade e a História da Escola Moderna: outras conexões investigativas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n 34, p. 97-117, mai/ago, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227054007>. Acesso em: 22 nov 2018.

RESENDE, Haroldo de. **Michel Foucault: O governo da infância**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

RIBEIRO, Cintya Regina. “Pensamento do fora”, conhecimento e pensamento em educação: conversações com Michel Foucault. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3., p. 613-628, set/nov. 2011.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**. Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. Campinas: UNICAMP, 1999.

ROSÁRIO, Maria do. **Projeto de Lei da Câmara nº 7974, de 2010**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para dispor sobre a Educação Infantil para crianças de zero a cinco anos. Brasília/DF: Câmara Federal, 2010. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=488470&ord=1>. Acesso 20 set. 2017.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. *In*: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). **Liberdades Reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1988. P. 30-45.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**: Campinas/SP: Autores associados, 2007.

SAMPAIO, Carmen Sanches. SANTIAGO José Ricardo. RIBEIRO, Tiago. Sobre infância, experiência e formação docente: um dossiê. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, p. 237-243, maio/ago, 2018. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/viewFile/33810/23993>. Acesso em ???

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e identidades**. Braga/PT: Bezerra, 1997.

SCHWARTZMAN, Simon. BOMENY, Helena Maria Bousquet. COSTA, Vanda Maria Ribeiro. Tempos de Capanema. *In*: ENZWEILER, Deise Andreia. **Discursos sobre a aprendizagem na revista brasileira de estudos pedagógicos (1944-1964)**. Orientadora Maura Corsini Lopes. 2017. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2017.

SCHULER, Betina. A genealogia e as possibilidades na pesquisa em educação. *In*: STACANELA, Nilda. (Org.). **Diálogos com a educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador**. Caxias do Sul: UCS, v.2, 2013. P. 67-84.

SEIBERT, Deisi Mônica. **Uma perspectiva trágica do sofrimento nas práticas escolares**. Orientadora Betina Schuler. 2018. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2018.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos e dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Caren. A propósito da infância: errância. *In*: RODRIGUES, Allan; BERLE, Simone; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). **Filosofia e educação em errância: inventar a escola, infâncias do pensar**. Rio de Janeiro: NEFI, 2018, p.41-57.

STRECK, Danilo Romeu. **Rousseau e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VEIGA-NETO. Olhares. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org) Caminhos Investigativos. Novos olhares na pesquisa em Educação. Porto Alegre: Mediação, 1996, p. 19-35.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. *In*: PERES, Eliane *et al.* (Orgs.). **Trajatórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas**. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2008. p. 35-58.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n 34, p. 83-94, set/dez. 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, 2010a.

VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura Corcini. Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações educacionais. *In*: CLARETO, Sônia Maria. FERRARI, Anderson (Org.). **Foucault, Deleuze & Educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2010b. p.33-47.

VEIGA-NETO, Alfredo. SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. *Currículo sem Fronteiras*, Online, v.11, n.1, p. 5-13, jan/jun, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo: um desvio a direita ou delírios avaliatórios. *In*: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 10, COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE CURRÍCULO, 6. **Anais**. Belo Horizonte: FAE-UFMG, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica 2016.