

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

PATRÍCIA DOS SANTOS

CORPO DOCENTE E CORPO BEBÊ:
Um olhar para a produção acadêmica

São Leopoldo

2023

PATRÍCIA DOS SANTOS

**CORPO DOCENTE E CORPO BEBÊ:
Um olhar para a produção acadêmica**

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: Prof.^a Dr.^a Betina Schuler

São Leopoldo

2023

S237c Santos, Patrícia dos.
Corpo docente e corpo bebê : um olhar para a
produção acadêmica / por Patrícia dos Santos. – 2023.
118 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do
Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em
Educação, São Leopoldo, RS, 2023.
“Orientadora: Dr.^a Betina Schuler”.

1. Corpo. 2. Docência. 3. Bebês. 4. Educação
infantil. 5. Cuidado de si. 6. Professoras. I. Título.

CDU: 37-053.2

PATRÍCIA DOS SANTOS

**CORPO DOCENTE E CORPO BEBÊ:
Um olhar para a produção acadêmica**

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).

Aprovado em 06 de novembro de 2023

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Samantha Dias de Lima
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia/RS (IFSUL)

Prof. Dr. Paulo Sergio Fochi
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Prof.^a Dr.^a Betina Schuler – Orientadora
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

São Leopoldo
2023

Dedico esse trabalho aos que vieram antes de mim, à minha ancestralidade. Que lindamente carregaram a vida para que chegasse até mim, sou resultado de um sonho tecido por uma linhagem de gente valente que sobreviveu. Em especial a minha avozinha querida, Doralina, cujos ensinamentos sobre força e coragem continuam a guiar-me. À ela devo a inspiração para lutar pelos meus objetivos. À minha amada mãezinha Noeli, minha primeira e grande maestra, que me ensinou a arte de contar histórias, a ser cativante e a apreciar o riso fácil. Suas lições sobre sensibilidade, amor e a convicção de que “já deu certo, minha filha” permanecem como pilares fundamentais em minha jornada.

AGRADECIMENTOS

Expresso, inicialmente, minha gratidão a mim mesma por tornar tudo isso possível. Por permitir-me viver a vida com intensidade, reconhecendo e aceitando todas as minhas contradições, meus medos e meus paranauês. Por encontrar a cada dia motivos para sorrir e ser feliz, por aprender a confiar em mim, e, me amar para além das palavras. Estou muito orgulhosa de ti Paty, fizesse um lindo trabalho, meu amor.

À minha orientadora Betina Schuler, amiga, parceira, companheira, conselheira e tanto mais. Maravilhosaaa!!!! Que me guiou desde o início deste processo, revelando-se uma mestra do cuidado e da generosidade. Sem você não teria chegado aqui, ou não de uma forma tão bonita e qualificada. Mulher incrível, que admiro, honro e amo por toda vida.

Ao meu teórico de cabeceira Michel Foucault, devo a inspiração que me conduziu ao PPG da Unisinos e à orientação preciosa da Betina, e isso fez toda diferença em minha trajetória acadêmica. Por uma bela existência e a vida como obra de arte.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, expresso minha profunda gratidão por possibilitar a realização deste sonho com um acolhimento tão caloroso. Este programa representa um espaço oxigenado para o pensamento, repleto de pessoas notáveis e genuinamente humanas. Agradeço por fazer parte de uma comunidade acadêmica tão enriquecedora.

Ao Grupo de Pesquisa Cascarás, dedico uma parte significativa do que apresento aqui, pois muito, mas muito mesmo, provém de vocês, meus queridos colegas e amigos. Carine, Joja, Deise, Marcelo, Mara, Marli, Aline, Gabriela, Vilani, Josi, Maria Alice, Alexandre, Ivo, cada um de vocês foi valioso neste processo. Com vocês, aprendi sobre generosidade, camaradagem e o verdadeiro espírito de colaboração acadêmica. Agradeço por compartilharmos juntos essa jornada de aprendizado e crescimento.

À minha amigona, parceira e revisora Carine Barreto. Mulher incrível, que esteve ao meu lado nos momentos cruciais de prazos e entregas, com seu olhar sensível, minucioso e impecável. Juntas até o final, amiga, agradeço por sua contribuição valiosa.

Aos professores Paulo Fochi e Samantha Dias Lima, que generosamente integraram minha banca, expresso minha profunda gratidão. Parceiros nessa jornada, dedicaram tempo e cuidado, ajudando-me a qualificar este trabalho com carinho e esmero. Sua valiosa contribuição foi essencial para o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço por sua dedicação e sabedoria que enriqueceram significativamente o meu percurso acadêmico.

À minha grande colaboradora e amiga professora Verena Wiggers, que deu o start nesse sonho de trilhar a caminhada acadêmica. Foi daí que surgiu o corpo como tema de pesquisa, e que levei a cabo até o final. Oh, Verena, minha querida companheira de mil horas de formação, agradeço por sua inspiração, orientação e amizade ao longo de todo esse percurso. O carinho que sinto por você é imenso, companheira.

À minha querida irmã, Amanda, dedico uma expressão sincera de gratidão por todo o apoio, irmandade, carinho e pela certeza de que posso sempre contar contigo.

À minha família materna, expresso profundo agradecimento por sempre torcerem e vibrarem com as minhas conquistas. Cada vitória é compartilhada com gratidão pelo apoio incondicional de todos vocês.

À minha família paterna, que retornou à minha vida em meio a esse período acelerado de estudos e escrita, expresso minha gratidão pela compreensão e paciência enquanto esperavam pela minha atenção. Às minhas queridas irmãs Ivana, Vitória e Tuize, é uma imensa alegria tê-las novamente em minha vida manas.

Ao CECREI, minha casa em São Leopoldo, cercado por seu lago, árvores, flores e borboletas, ao tempo de vida que aqui passei, e digo aqui, porque aqui escrevo minhas derradeiras palavras de agradecimento. Este espaço foi o cenário de uma fase preciosa da minha vida, e por isso, expresso meu profundo agradecimento por tudo que ele representou. O tempo que passei aqui, repleto de boas memórias, ficará guardado com imenso carinho no meu coração.

À Secretaria de Educação de Balneário Camboriú/SC, por me proporcionar esse tempo de dedicação e estudos. Volto ao exercício de ser professora com as melhores intenções de entrega e dedicação. Agradeço pela confiança e pelo apoio oferecidos durante este tempo de aprendizado e desenvolvimento.

Aos meus amigos, e são tantos amigos verdadeiros, que me acompanharam e torceram por mim a cada etapa dessa longa jornada, dedico poucas palavras para expressar o quanto significaram para mim. Amo imensamente cada um de vocês, meus queridos. Sou profundamente grata por ter amigos tão especiais ao meu lado.

Aos povos originários e às medicinas da floresta, que entraram em minha vida concomitantemente ao início do Mestrado, abrindo para mim o portal do mundo astral. Revelando o ser divino que habita em mim. Trazendo a compreensão que a vida é muito mais que a lógica neoliberal do consumo e utilitarismo da vida, que existe tanto para além do que conheci até então por realidade. Sou profundamente grata por essa expansão de consciência e por ter sido guiada por seus ensinamentos.

E, por fim, expresso minha profunda gratidão a Deus, ao Grande Espírito, à Fonte Criadora, ou ao nome que cada um der a essa força divina que cria e move a vida (afinal, as palavras não são as coisas). Agradeço pela dádiva da vida e pelo presente de cada novo amanhecer. Reconheço a presença divina que permeia todas as coisas e sou grata por essa conexão espiritual que guia e sustenta cada passo da minha jornada.

“Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante”
(SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 72).

RESUMO

A presente Dissertação tem por objetivo mapear e analisar quais discursos estão sendo produzidos nas publicações acadêmicas, no período compreendido entre 2010 à 2022, referentes ao corpo dos bebês e ao corpo das docentes que atuam na Educação Infantil. Nesse sentido, essa pesquisa percorre a concepção de corpo desde a antiguidade até o contemporâneo, observando as rupturas e continuidades que expõem transformações significativas nos modos de pensar o corpo no ocidente. Do mesmo modo, também discute a constituição histórica da Educação Infantil e sua relação com a construção dos modos de subjetivação docentes, tendo em consideração a relação entre o corpo dos bebês e o corpo das profissionais como um eixo fundamental da discussão. Para tanto, essa Dissertação de Mestrado propõe uma metodologia inspirada na análise de discurso foucaultiana, como um modo de olhar para tais discursos. A partir desta investigação, emergem duas dimensões de análises, sendo que a primeira diz respeito ao intrincado conceito de corpo presente nas obras selecionadas e as indicações de uma persistente dicotomia entre corpo e mente, marcando, ainda, um corpo exausto das professoras. Na segunda dimensão de análise problematiza-se o conceito de cuidado e cuidado de si para se pensar o corpo, trazendo os modos de subjetivação e as práticas de liberdade para pensar possibilidade de modos de vida outros em se tratando da docência com bebês. Entende-se, portanto, que o cuidado de si, a partir dos estudos foucaultianos, pode romper radicalmente com qualquer forma de dicotomia, quando irá pensar que uma das dimensões importantes dessa prática de relação consigo mesmo é justamente a criação de um corpo, entendido como um modo de vida.

Palavras-chave: corpo; docência; bebês; educação infantil; cuidado de si.

ABSTRACT

The present Dissertation aims to map and analyze the discourses being produced in academic publications, between the years 2010 and 2022, regarding the relationship between the bodies of infants and the bodies of the teaching staff working in Early Childhood Education. In this sense, this research traces the conception of the body from antiquity to the contemporary, observing the ruptures and continuities that reveal significant transformations in the ways of thinking about the body in the Western context. Likewise, it also discusses the historical constitution of Early Childhood Education and its relationship with the construction of teaching subjectivities, taking into consideration the relationship between the bodies of infants and the bodies of professionals as a fundamental axis of the discussion. Therefore, this Master's Dissertation proposes a methodology inspired by Foucauldian discourse analysis as a way of looking at such discourses. From this investigation, two dimensions of analysis emerge. The first concerns the intricate concept of the body present in the selected works and the indications of a persistent dichotomy between body and mind, still marking the exhausted bodies of the teachers. In the second dimension of analysis, the concept of care and self-care is problematized in order to think about the body, bringing forth the modes of subjectivation and practices of freedom to consider the possibility of alternative ways of life in relation to teaching with infants. It is understood, therefore, that self-care, based on Foucauldian studies, can radically break with any form of dichotomy, as it will consider that one of the important dimensions of this practice of relating to oneself is precisely the creation of a body, understood as a way of life.

Keywords: body; teaching; infants; early childhood education; self-care.

SUMÁRIO

1 CONEXÕES INICIAIS: TEIAS ENTRE A PESQUISA, A PESQUISADORA, O CORPO E A DOCÊNCIA COM BEBÊS	11
2 CONSTRUINDO ALICERCES: FUNDAMENTOS TEÓRICOS	23
2.1 O corpo no pensamento ocidental e os três domínios foucaultianos	23
2.2 A docência com bebês e o corpo docente na sociedade do cansaço	39
3 MÉTODO INVESTIGATIVO	62
3.1 Rastreamento trilhas: mapeando o território das publicações acadêmicas	66
4 EXPLORAÇÃO ANALÍTICA: ENTRELACANDO LINHAS E ENTRELINHAS	72
4.1 Discursos de corpo e o corpo culpado/cansado da professora.....	74
4.2 Do cuidado ao cuidado de si.....	92
5 REFLEXÕES DE UMA PESQUISADORA, PARA ALÉM DOS FINAIS	105
REFERÊNCIAS.....	111

1 CONEXÕES INICIAIS: TEIAS ENTRE A PESQUISA, A PESQUISADORA, O CORPO E A DOCÊNCIA COM BEBÊS

Disciplinado, controlado, exigido, vigiado, produtivo, avaliado, cansado...

Início trazendo palavras soltas, que por si só não trazem referência alguma do tema dessa Pesquisa, mas que em certa medida *falam* sobre ele, o *corpo*. E, no olhar dessa Pesquisa, em especial, os *corpos* dos bebês e das docentes¹ que atuam na docência com bebês na Educação Infantil. E os porquês e o interesse de, no nosso tempo, *lançar* o olhar à temática corpo e docência com bebês, discorrerei ao longo do corpo do texto, que apresento a você, caro leitor. Como um convite a pensarmos juntos.

Os Ombros Suportam o Mundo
 Chega um tempo em que não se diz mais: meu Deus.
 Tempo de absoluta depuração.
 Tempo em que não se diz mais: meu amor.
 Porque o amor resultou inútil.
 E os olhos não choram.
 E as mãos tecem apenas o rude trabalho.
 E o coração está seco.
 Em vão mulheres batem à porta, não abrirás.
 Ficaste sozinho, a luz apagou-se,
 mas na sombra teus olhos resplandecem enormes.
 És todo certeza, já não sabes sofrer.
 E nada esperas de teus amigos.
 Pouco importa venha a velhice, que é a velhice?
 Teus ombros suportam o mundo
 e ele não pesa mais que a mão de uma criança.
 As guerras, as fomes, as discussões dentro dos edifícios
 provam apenas que a vida prossegue
 e nem todos se libertaram ainda.
 Alguns, achando bárbaro o espetáculo
 prefeririam (os delicados) morrer.
 Chegou um tempo em que não adianta morrer.
 Chegou um tempo em que a vida é uma ordem.
 A vida apenas, sem mistificação (ANDRADE, 1999, p. 23).

Trago esse poema de Carlos Drummond de Andrade (1999), publicado originalmente em 1940, na antologia *Sentimento do Mundo*, escrito no final da década de 1930, durante a Segunda Guerra Mundial, para evocar o sentimento que, de certa maneira, assola o tempo que perpassa a escrita dessa Pesquisa, o sentimento de habitar *um mundo injusto e repleto de sofrimento*.

¹ Opta-se pelo trato no feminino, em razão da predominância de profissionais do gênero feminino nesta etapa da educação básica.

A temática social retrata um mundo injusto e repleto de sofrimento. Em tempos cruéis, repletos de violência e morte, ele tem que se tornar praticamente insensível para suportar tanto sofrimento. Mas eis que surge um traço de justa leveza, o peso do mundo, simbolizado pela *mão de uma criança*. E hoje, que mundo nossos ombros suportam?

“Estamos em guerra! Mas não estamos derrotados apesar de um pouco deprimidos, mas estamos em luta” (ABRAMOWICZ, 2019, p. 15). Estamos em guerra! Estamos “um pouco deprimidos”, e sedentos por perspectivar outros modos de existência, frente à desvalorização da vida. Estamos em guerra! Assim a autora Anete Abramowicz, citando o filósofo Pál Pelbart², anuncia sua fala em defesa de uma Educação Infantil *com* infância, a autora faz uso da potência deste imperativo para posicionar-se em uma *guerra* travada no cenário das políticas públicas em uma crítica ao processo de escolarização sem infância, segue dizendo:

Estamos em um momento gravíssimo, onde temos que resistir! Resistir a quê? À tristeza que o momento nos impõe, à imobilidade que sentimos, à falta de perspectiva [...] resistir e forjar outros e novos encontros, pois as resistências estão por toda parte e nem sempre sabemos de onde ela virá (ABRAMOWICZ, 2019, p. 16).

Não sabemos de onde virá a resistência, mas, ancorada em Nietzsche e Foucault, poderia dizer que sabemos que a resistência virá de um *corpo*. Um corpo produzido na intricada teia de relações de saber, poder e modos de subjetivação. Um corpo marcado como superfície de inscrição dos acontecimentos (FOUCAULT, 2003). Mas, esperamos, seguimos em busca de outros possíveis, pois, como nos inspira Schuler (2013, p. 79), “[...] onde há poder, há resistência e invenção de outros modos de vida”.

Estamos em guerra! E clamamos por um pouco de possível para não sufocar (DELEUZE, 1992 *apud* ABRAMOWICZ, 2019). Assim, inicio minha Pesquisa, declarando a intenção de ser desta Pesquisa, uma companhia para pensar. Respirar. E não sufocar.

Estamos em guerra! Em fevereiro de 2022 o mundo acompanhou nas mídias e redes sociais o início do conflito armado entre Rússia e Ucrânia³, fato que causou grande preocupação e alarde no mundo. Mas, me pergunto pelas pequenas (grandes) batalhas vividas diariamente em um país marcado por profunda desigualdade e injustiça social. Na guerra constante, por uma vida digna, em um país que enfrenta uma série de desafios sociais, tais como: desigualdade

² Evento promovido pelo *Grupo de Estudos sobre a criança a infância e a Educação Infantil: políticas e práticas da diferença*, da UFSCar/SP, ocorrido em junho de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LFnZNOPVLPc&t=3115>. Acesso em: 20 mar. 2022.

³ Em fevereiro de 2022, deu início ao conflito armado entre Rússia e Ucrânia, quando a Rússia enviou tropas para a região de Donbass, no leste da Ucrânia, gerando grande preocupação na comunidade internacional. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-60508891>. Acesso em: 24 mar. 2022.

social e econômica, violência urbana, racismo, xenofobia, homofobia, feminicídio e a violência contra a mulher, a barbárie em conflitos na Amazônia, entre tantas outras batalhas travadas nessa *guerra* de longa data, nesse país continental de desordem e retrocessos, Brasil.

Todavia a guerra constante por uma vida digna no Brasil se tornou ainda mais árdua com a chegada da pandemia da Covid-19⁴, que atingiu o país no início de 2020 e expôs ainda mais suas feridas. A pandemia, além de desencadear uma crise sanitária sem precedentes, teve impactos sociais, econômicos, culturais e políticos profundos. Afetando significativamente a Educação no país, acentuando ainda mais as desigualdades já existentes entre a rede pública e a privada e entre os alunos pobres e ricos. Eis o cenário que permeou a realização desta Pesquisa, um tempo de instabilidade e incertezas.

Um tempo em que o isolamento social, desemprego, fome, falta de leitos e morte foram palavras que orbitaram o cotidiano dos brasileiros. Um tempo em que saltou as vistas a precarização da escola pública, suas fragilidades e a incapacidade do Estado em amparar a população. Um tempo de resistência. Um tempo de distanciamento dos corpos. Como não falar do corpo no cenário pandêmico? Sintomático, assintomático, contaminado, testado, isolado, entubado, morto.

Tempo marcado pela intensificação do uso de tecnologias para comunicação e trabalho remoto, em que os corpos padeceram perante telas, por horas, dias, meses e estações. Tempo em que ganhou destaque a palavra *link*, tão da moda na pandemia. O *link* se tornou, de repente, o *elo* indispensável para a continuidade das atividades de trabalho e estudo. Tempo de palestras, *lives* e reuniões virtuais, por vezes, simultâneas. Ora pois, vimos a onipresença do sujeito contemporâneo multitarefas, que escuta uma palestra enquanto, concomitantemente, participa de uma reunião, e em muitos casos, também, atentando as demandas da família e do lar.

E por falar em lar, a fronteira entre casa e trabalho foi consideravelmente reconfigurada, gerando uma nova dinâmica de trabalho (des)conectado. A rotina *home office*, (outro termo que ganhou destaque no contexto pandêmico) configurou-se em *home* sem fronteira, onde o trabalho invade o espaço doméstico. O trabalho virtual atravessou as paredes de cimento dos locais de trabalho e num impulso da fibra ótica chegou aos lares, chacoalhando até mesmo os mais disciplinados com a rotina, desvirtuando a fronteira entre o público e o privado.

A pandemia desafiou a privacidade e a intimidade dos indivíduos, que, repentinamente, se viram dentro de casas alheias, e, tendo dentro de suas próprias casas indesejados visitantes. A barreira do privado foi rompida, algo de imaculado foi profanado, a intimidade dos sujeitos.

⁴ “A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global” (BRASIL, 2021).

O lar foi adentrado, por chefias, colegas, alunos, conhecidos e desconhecidos, e não seria a casa uma extensão do próprio corpo? Casa e corpo adentrados, invadidos e vigiados.

Enquanto tudo isso acontecia corpos padeciam, atônitos, saudosos de outros corpos, de contato, de pele, de calor, de energia, de vida. Com o passar dos dias a presença passou a ser um valor extremamente valorado. Em oposição ao movimento *homescooling*⁵ indago se não teríamos aí uma pista da essencialidade da presença, do corpo, nas relações humanas, sobretudo no que se refere à formação humana dos sujeitos.

Corpos distantes em um tempo *online*. Chamadas e mais chamadas de vídeos. Na Educação, em particular, a atividade do ensino se deu em grande parte em modo *online*, e chegamos a mais um termo que se consolidou na pandemia: aulas virtuais. Surgiram as aulas síncronas e assíncronas e questões técnicas se tornaram comuns: manda o *link*, travou a conexão, sai e entra outra vez, caiu? Não estou ouvindo, estão me ouvindo? Podemos gravar?

Tempo do uso de máscaras, uso do álcool gel, das medidas sanitárias de proteção, planos de contingência, decretos e protocolos. O dilema do retorno ou não retorno das aulas presenciais permearam o cenário de incertezas na Educação, e de sobremaneira na Educação Infantil.

Tempo das infâncias remotas. Não é a EAD⁶, é aula remota! Aula remota para a Educação Infantil? Mas então o que fazer? Como fazer? Ninguém sabia, ninguém havia pensado sobre isso antes, nunca foi preciso. Mas sabia-se de uma coisa, por tempo indeterminado, Educação Infantil sem presença. Mas como cuidar e educar uma criança sem corpo?

Não sabíamos o que e como fazer na suspensão das atividades presenciais, quanto menor a faixa etária, mais complexa se tornou a situação. Tampouco sabíamos ao retornar, ao que foi popularmente chamado de *novo normal* (como se houvesse um velho normal). Como cuidar e educar os pequeninos com distanciamento? Como seguir os tais protocolos, se na prática da docência com os pequenos, ao contrário de distanciamento, tem-se a o contato como essencial?

Percebo que a pandemia se mostrou como uma potente lente, que fez saltar aos olhos o que já era sabido: a precarização da escola pública, o esmaecimento da figura do professor e, a complexidade do atendimento educacional dos bebês. Em relação aos bebês, me interrogo se a

⁵ *Homeschooling* é uma modalidade de educação em que os pais assumem a responsabilidade pela educação dos filhos em casa. O termo, em inglês, significa *educação domiciliar*. Essa prática ganhou força no Brasil durante a pandemia, especialmente entre a classe economicamente privilegiada da população, justamente quem teve acesso à escola de forma online, enquanto grande parte da população ficou sem acesso.

⁶ EAD é a sigla para Ensino a Distância, utilizada para identificar a modalidade de ensino ocorrida em ambiente virtual. No contexto da pandemia, muitas vezes a expressão foi utilizada erroneamente para se referir à virtualidade do ensino em geral.

aparente simplicidade da prática docente, na rotina em torno de cuidados corporais de higiene e alimentação, não seria o cristalizador que pulveriza a percepção de sua complexidade.

Sem dúvida alguma o modo de ser e se comunicar dos corpos foi afetado pela pandemia. Em todo lugar: distanciamento dos corpos⁷. A vida seguiu acontecendo, mas sem o contato dos corpos ela pereceu, desprovida de contato a vida ficou insípida. Falar de corpo é falar da vida, e sendo a educação entendida como uma formação em vida, da vida, para a vida, o corpo e seus modos de relação interessa, e muito, à educação. Deixemos a pandemia da Covid-19 para considerar algumas questões referentes ao corpo no contemporâneo. Voltemos agora às guerras travadas pela dignidade da vida.

Eis que, em meio ao caos da guerra, a objetificação explícita do corpo feminino ganha repercussão mundial. “São fáceis porque são pobres”, diz deputado⁸ brasileiro sobre mulheres em uma fila de pessoas refugiadas na Ucrânia. Embora a repercussão negativa do caso, na imprensa brasileira, aponte para o politicamente correto, ela não chega às entranhas das condições que possibilitam tal realidade. Este fato foi concebido nos testículos de uma sociedade patriarcal, machista, utilitária e cruel, que é produto de uma lógica neoliberal de consumo, no qual, o corpo feminino é tratado como um objeto de consumo e prazer.

Este fato foi julgado e condenado pela Câmara dos Deputados e pelos telespectadores que testemunharam tal desumanidade. No entanto, questiono-me se o choque tal declaração causou se deve ao transfundo ético que ela compreende, ou, se é simplesmente pelo fato de ter sido tornada pública. Não pergunto por esse sujeito em questão, mas por uma sociedade capaz de produzir um indivíduo com tal conduta. Pergunto sobre quais as condições que levam um indivíduo a enxergar corpos como meros objetos de satisfação sexual, em vez de seres humanos em busca de condições de dignidade para seguirem vivos.

Pergunto pela ética do sujeito. Pergunto pela cultura. Pergunto se não fomos consumidos pela lógica do consumo, que tem como produto, não apenas o sujeito que diz uma barbárie dessas, mas sujeitos comuns, que têm esse modo de relação utilitária com a vida. Dentro dessa lógica que produz indivíduos visceralmente consumidores acaba-se por consumir o outro.

Embora nos choque o dito, tanto a forma quanto o conteúdo, não nos surpreende. Não teríamos aí uma pista que essa *enfermidade* não pertence exclusivamente a este sujeito, mas a uma enfermidade social? São questões que levanto, não para respondê-las, mas para pensarmos o corpo nas relações sociais e o que isso pode nos indicar.

⁷ Obviamente necessário em função de conter a crise sanitária que estávamos vivendo.

⁸ Frase dita pelo deputado estadual Arthur do Val (FARIA, 2022).

Contextualizo o leitor, ainda que brevemente, ao tempo em que essa Pesquisa acontece, e algumas indagações. Em seguida, discorrerei sobre os caminhos que percorri no âmbito pessoal, profissional e acadêmico, e as inquietações e problematizações que me levaram ao mestrado acadêmico. Por fim, explanarei sobre os caminhos investigativos trilhados, que culminaram nesta Pesquisa.

Para situar o leitor do meu lugar de fala, gostaria de compartilhar um pouco da minha trajetória pessoal. Nascida em Caxias do Sul/RS, cresci em meio as dificuldades econômicas enfrentadas por minha família. Quando convidada a integrar a equipe de handebol da cidade (por ter um corpo forte), passei a vislumbrar a ideia de uma graduação. Em meio às incertezas financeiras dou início ao meu percurso acadêmico, ingressando na graduação em Educação Física na Universidade de Caxias do Sul (UCS). A resposta para a pergunta, não feita, de – por que Educação Física? – é simples: oras, porque eu jogava handebol. Aqui, compartilho uma breve reflexão sobre minha trajetória, que me parece ser uma das grandes problemáticas enfrentada pelos profissionais de Educação Física que atuam na Educação Infantil. Muitos desses profissionais ingressam na graduação de Educação Física ainda jovens, movidos por interesses na área esportiva ou por afinidade com alguma modalidade em específico. No entanto, por circunstâncias diversas, acabam por exercer a docência na Educação Infantil, o que pode ser um grande desafio, como foi o meu caso.

Durante dois anos, consegui custear as mensalidades da graduação em Educação Física graças ao 50% de desconto advindos do bolsa atleta⁹ da UCS. Apesar de enfrentar longas jornadas até a universidade e cursar poucos créditos, tive uma grande oportunidade quando o governo federal criou o programa PROUNI¹⁰. Com a ajuda do programa pude concluir a minha formação na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), na cidade de Torres, na qual passei a residir.

Como trabalho de conclusão me debrucei sobre *O estudo do ensino-aprendizagem na iniciação ao handebol* e justifico: “Baseando-se na importância de desenvolver um treinamento adequado a idade, a fim de prolongar a vida esportiva do atleta, obtendo o máximo de sua performance na fase adulta é que o seguinte trabalho será desenvolvido” (SANTOS, 2006, p. 13).

⁹ O restante era custeado pelas escolinhas de handebol que comecei a ministrar aos 17 anos.

¹⁰ O Programa Universidade para Todos (PROUNI) é um programa do governo federal brasileiro, criado em 2004 no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com o objetivo de ampliar o acesso de estudantes de baixa renda à educação superior em instituições privadas.

Compartilho com o leitor e a leitora sobre a importância que a modalidade esportiva teve na minha história pessoal e formação inicial, e, conseqüentemente sobre minha concepção, até então, em relação ao corpo. Durante mais de uma década envolvida no meio esportivo, e inúmeros treinamentos, me tornei uma *treinadora*¹¹, moldando em base a minha perspectiva o corpo dos adolescentes e jovens que se desenvolviam pautados no disciplinamento e no desempenho. A seleção dos *futuros atletas* feita com base em estatura, porte físico e habilidades motoras, deixando claro que o esporte não era para todos, mas apenas para os eleitos. Segui, treinando corpos.

Após algumas experiências profissionais breves como educadora e muitas dúvidas quanto à questão profissional, é lançado na cidade de Balneário Camboriú/SC, edital para vaga efetiva para professores de Educação Física, o qual concorri, em meados do ano de 2008. No entanto, ao escolher a instituição para a qual trabalharia, tomei conhecimento que as vagas em questão eram para docência na Educação Infantil, faixa etária na qual não havia tido nenhuma experiência, e, pela qual nunca havia demonstrado qualquer interesse. Além disso, tampouco me sentia preparada para exercer uma docência tão específica. As poucas disciplinas que abordaram o universo infantil em minha formação acadêmica, e pessoalmente a falta de convívio com crianças tão pequenas contribuíram para minha total insegurança sobre como atuar e, assim, iniciei novos rumos.

Ao iniciar minha atuação como professora de Educação Física na Educação Infantil, levei comigo o que me constituiu, pautada no controle dos corpos dos pequenos, e seu desenvolvimento psicomotor¹². Minhas práticas eram direcionadas ao desenvolvimento de habilidades específicas, como esquema e imagem corporal, coordenação motora fina, coordenação motora ampla, equilíbrio, dominância lateral, orientação espacial, orientação temporal, coordenação viso motora, que se destacavam ganhando centralidade em meus planejamentos. No que se refere ao meu início no trabalho com os bebês, fez parte do meu limitado cabedal o livro¹³ *Estimulação precoce para bebês*. Pois se o bebê não se senta, o preparemos para se sentar, não engatinha? Não anda? De igual forma, fortalecemos seu tônus muscular.

Embora tenha recebido diversos elogios de colegas com frases afirmativas como “agora sim as crianças estão tendo educação física”, hoje me faço algumas interrogações. Paro nesse

¹¹ Primeiramente em escolinhas de handebol, durante a graduação e posteriormente contratada pela Fundação Municipal de Esportes de Balneário Camboriú, como técnica das equipes de base, categoria mirim, infantil, cadete e juvenil, compreendendo idades que vão que 11 a 17 anos, do ano de 2009 a 2026.

¹² Ver Sayão (1996) e sua crítica, já nos anos 1990, a abordagem psicomotora.

¹³ Não encontrei essa referência, mesmo assim, considere pertinente citá-la.

ponto para refletir sobre a seguinte questão: em que medida a educação das infâncias está colonizada pela etapa do Ensino Fundamental. E mais, um Ensino Fundamental tecnicista?

Essa reflexão me leva a pensar sobre a forma como a Educação Infantil é muitas vezes orientada pelo Ensino Fundamental, numa perspectiva de infundável preparo. Preparar para as demandas do ensino fundamental, para o *futuro*, para o mercado de trabalho e, mais recentemente, para o empresariamento de si. Me pergunto, e a existência das infâncias? Em prol de uma formação para a vida, não estaríamos os privando da vida? Anete Abramowicz (2019) defende uma Educação Infantil com infância, que valorize a infância em si mesma. E, apesar de declarar considerar o caráter integral da criança, reconheço que, apesar de minhas boas intenções em minha experiência, minha prática foi marcada por uma metodologia aplicada ao desempenho, em virtude de um preparo ao tal *futuro* que um dia chegaria.

Trago tais práticas ao campo de debate por terem sido norteadoras de meu fazer pedagógico, ainda que não em sua totalidade, a brincadeira e práticas recreativas também se fizeram presentes nesse período, ainda que sem uma intencionalidade pedagógica definida. Desta maneira, foi na prática docente que me constitui professora de Educação Infantil.

Problematizada algumas questões referentes a minha precária formação inicial e prática docente, sigo a outras questões vividas, que hoje mobilizam meu pensamento, como pistas que me conduzem no desenvolvimento dessa Pesquisa. Sobre minha experiência profissional, enquanto professora de Educação Física, com atuação na Educação Infantil, por mais de uma década, trago alguns episódios que terão relevância na teia de ideias desenvolvidas ao longo dessa Pesquisa. Ainda que genéricos, nos ajudam a pensar *o corpo* no contexto da Educação Infantil.

No que se refere ao trato ao corpo das crianças que ali estavam, por determinado tempo, confinados, ficou evidenciado o controle do corpo e contenção dos movimentos dos sujeitos ali acolhidos. Eis que, no início desse estudo, pensar os *corpos* dos pequeninos, me levaram a algumas indagações. Estariam esses corpos sendo disciplinados, vigiados e punidos? Estariam sendo operado como uma questão de habilidades técnicas? Que corpos infantis e infâncias estão sendo produzidas no contemporâneo? Quais discursos sobre os corpos dos pequeninos estão sendo pensados e produzidos? O que esses discursos sobre o corpo infante querem fazer deles, dominar? Docilizar? Controlar? Adestrar? Submeter? Sujeitar? Avaliar? Torná-los úteis e hábeis, ou ainda competentes? E finalmente, qual o espaço do *corpo* na Educação Infantil?

Seguindo em frente com a minha trajetória profissional, destaco a minha experiência como técnica pedagógica no Departamento Infantil da Secretaria de Educação de Balneário Camboriú. Do pátio da instituição ao suporte técnico as 27 unidades de Educação Infantil da

Rede Municipal de Ensino, passei a observar de modo amplificado aquilo que a muito tempo me inquietava, o trato aos corpos das crianças. Foi nessa posição que senti a necessidade de repensar a Educação sob uma perspectiva acadêmica. Nesse período que tive a oportunidade de participar de inúmeras formações, em virtude da atualização da Proposta Curricular do município, ministrada em grande parte pela professora doutora Verena Wiggers¹⁴, que fortaleceram ainda mais meu desejo pelo mundo acadêmico.

Assim, em dezembro de 2020, no processo seletivo para o Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, apresentei a proposta de pesquisa, que naquele momento era: *O som do silêncio dos corpos: as concepções de corpo presentes nas proposições pedagógicas para a creche e pré-escola*. O objeto da pretendida pesquisa seria a análise, a partir dos documentos produzidos pelas redes municipais do estado de Santa Catarina – materializados em Propostas Pedagógicas municipais – acerca de quais as concepções de corpo presentes nos referidos documentos para a creche e para a pré-escola.

Todavia, os rumos de minha pesquisa mudaram. Transformada pelos encontros com professores, colegas, textos e autores, a lente já não era mais a mesma, novos olhares se revelavam ao longo de debates profundos acerca dos pilares que sustentam a história da educação contemporânea, como também acerca de temas que formam a grande teia de problemáticas educacionais no presente. Desta maneira, vivi a potência do PPGEDU¹⁵, sobretudo nos encontros com o *Grupo de Pesquisa Carcarás*¹⁶. Durante o curso, vivenciei no corpo os atravessamentos das aulas, textos e conceitos, me permitindo exercitar o pensamento com os autores e na fala dos colegas, a pensar junto, e, o que experienciei nesse tempo deslocou meus pensamentos tantas e tantas vezes, descontruindo, abrindo frestas, oxigenando, vislumbrando outros possíveis. E, o espaço para o novo aconteceu, novos horizontes surgiram, e não há cessar.

Retomando o objeto de estudo desta Pesquisa, o corpo, gostaria de destacar algumas questões fundamentais que resultaram na mudança de perspectiva do meu olhar, ao pensar o corpo no contexto da Educação Infantil. Vale ressaltar que esses fatores não seguem uma ordem linear, mas se entrelaçam no percurso da Pesquisa.

¹⁴ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1999), doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007) e Pós-Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2013).

¹⁵ Programa de Pós-Graduação em Educação.

¹⁶ *Grupo de Estudo e Pesquisa entre Educação Filosófica, Escrita e Leitura* (CNPq/Unisinos), coordenado pela professora Betina Schuler.

O primeiro ponto de deslocamento de meu interesse se deu pelo aprofundamento nos estudos de Michel Foucault, pensador pós-estruturalista que tanto nos ajuda a pensar as questões contemporâneas. Ao iniciar a pesquisa meu foco se ancorava na questão do *ser-poder*, segundo domínio¹⁷ dos estudos de Foucault. Em que o interesse de Foucault é “[...] o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos” (VEIGA-NETO, 2007, p. 56). Conforme expus anteriormente, me importava pensar o corpo das crianças a partir de uma microfísica do poder, posta em jogo pelos aparelhos e instituições, disciplinando, docilizando, punindo e vigiando, o poder como estratégia que sujeita o corpo (FOUCAUT, 1999).

Contudo, conforme me debruçava sobre estudos foucaultianos, em busca de outros olhares ao corpo, adentrei ao terceiro domínio: o *ser-consigo*, chegando ao conceito do *cuidado de si*¹⁸. Passa a me interessar o corpo visto na sua potência, que cuida de si e constrói uma bela existência. Eis que aqui uma figura importante aparece, o *mestre*¹⁹, pois, “[...] não há cuidado de si sem a presença de um mestre” (FOUCAULT, 2010, p. 55). Para incitar o outro a se ocupar consigo mesmo, é preciso antes cuidar de si, sendo assim um mestre do cuidado, que se volta para si, e se conduz sob um agir ético, para consigo, para com o outro e para com a vida (FOUCAULT, 2010).

Portanto, para cuidar do outro é preciso, antes, cuidar de si. Não se trata de cuidados físicos, ou cuidados prescritos, mas sobretudo refere-se a uma conduta ética, logo, a concepção sobre o corpo dos pequenos não passaria diretamente pela concepção do próprio corpo pelos educadores das infâncias? Segundo, reafirmo, não se trata de uma ética no cuidado ao corpo do outro, mas uma ética de relação com a vida. Logo, como pensar a ética do *cuidado de si* partindo do *corpo*²⁰, mais especificamente, da relação entre o corpo das docentes e o corpo dos bebês na Educação Infantil.

Outro fator determinante no rumo da Pesquisa se deu na atividade de revisão de literatura. Ao revisar a literatura sobre o tema do corpo na Educação Infantil, acabo por indagar sobre o corpo das docentes que trabalham com bebês. Me interesse pela demanda e disponibilidade corporal requerida no exercício dessa docência tão específica, em uma *pedagogia rasteira*, de chão, dos cuidados ao corpo dos bebês, ao ato de transformar seus

¹⁷ Sistematização da obra de Michel Foucault feita por Gilles Deleuze e estendido por Alfredo Veiga-Neto, operando em três domínios: o ser-saber, o ser-poder e o ser-consigo, que serão discutidos no capítulo seguinte.

¹⁸ Conceito desenvolvido ao longo do texto.

¹⁹ A figura do mestre será retomada no decorrer do texto.

²⁰ Esclareço que para Foucault, assim como para Nietzsche, o corpo é o sujeito, não a divisão entre corpo físico e alma espiritual. Me refiro aqui ao exercício do pensamento a partir do corpo.

próprios corpos em brinquedo. Logo, em experimentos de busca, encontro poucas produções que tomam o corpo das docentes como tema central de pesquisa. Percebi que algumas publicações abordavam a temática de forma transversal, e a possibilidade de escrever sobre nuances que permeiam a complexidade da docência com bebês na Educação Infantil, e a própria construção de subjetividades de profissionais que atuam nesta etapa da educação básica fez muito sentido para mim.

Chego, pois, à inquietação que mobiliza essa Pesquisa: **como na Educação Infantil o corpo dos bebês e o corpo das docentes estão sendo operados na produção acadêmica entre 2010 à 2022²¹?**

A partir disso, meu objetivo geral é mapear e analisar que discursos estão sendo produzidos, nas publicações acadêmicas, referentes ao corpo dos bebês e ao corpo das docentes que atuam com bebês na Educação Infantil. Como objetivos específicos, pretendo: a) identificar e analisar os discursos contidos nas publicações acadêmicas que permeiam o corpo na docência com bebês; b) problematizar os discursos produzidos e o olhar para o corpo, considerando o contemporâneo na perspectiva de uma sociedade do desempenho e a possibilidade ainda de certo cuidado de si.

A partir disso, apresentarei o referencial teórico em dois subcapítulos. No primeiro, intitulado *O corpo no pensamento ocidental e os três domínios foucaultianos*, abordo a concepção de corpo desde a antiguidade até o contemporâneo, observando as rupturas e continuidades que revelam transformações significativas no modo de pensar o corpo no ocidente. Inspirada nos três domínios foucaultianos, busco desconstruir verdades cristalizadas, apresentar a complexa teia do poder que se exerce sobre os corpos, e, pensar uma relação a partir do conceito de cuidado de si e o corpo.

No segundo subcapítulo do referencial teórico, *A docência com bebês e o corpo docente na sociedade do cansaço*, investigo a constituição histórica da Educação Infantil e sua relação com a construção dos modos de subjetivação e identidade docentes, tendo em consideração a relação entre o corpo dos bebês e o corpo das profissionais como um eixo fundamental da discussão.

²¹ O recorte temporal se dá na década posterior ao importante documento de caráter mandatário no campo da Educação Infantil: as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, de 2009.

Para a análise dos dados, utilizei como método a inspiração na *análise do discurso* em Foucault. Para tanto, foram escolhidos como material empírico artigos selecionados em pesquisa nas bases de dados da CAPES²², no recorte temporal de 2010 à 2022.

Com base no levantamento bibliográfico realizado, foram selecionados 9 artigos relevantes para essa Pesquisa. Para a compreensão aprofundada do tema em estudo, foram identificadas duas possibilidades de dimensões analíticas relevantes para serem desenvolvidas na Dissertação, sendo elas: *discursos de corpo* e *o corpo culpado/cansado da professora e do cuidado ao cuidado de si*.

²² “O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é um dos maiores acervos científicos virtuais do País, que reúne e disponibiliza conteúdos produzidos nacionalmente e outros assinados com editoras internacionais a instituições de ensino e pesquisa no Brasil” (BRASIL, c2020).

2 CONSTRUINDO ALICERCES: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 O corpo no pensamento ocidental e os três domínios foucaultianos

A fim de estruturar esse subcapítulo, proponho um arranjo inspirado na obra de Michel Foucault. Para tal, farei uso da sistematização da obra desse pensador feita por Gilles Deleuze e estendida por Alfredo Veiga-Neto²³, operando em três domínios: o ser-saber, o ser-poder e o ser-consigo. O capítulo encontra-se organizado em três movimentos. No primeiro problematizando a palavra, ou a insuficiência da palavra, corpo, abordando a história do corpo no pensamento ocidental. Em seguida, adentrando ao emaranhado das teias de relações de poder e como este é exercido sobre o corpo, o adestrando, docilizando e tornando-o útil e, no contemporâneo, flexível e controlado. Por fim, trazendo os modos de subjetivação e o cuidado de si como possibilidade de modos de vida outros.

A igreja diz: *O corpo é uma culpa.*

A ciência diz: *O corpo é uma máquina.*

A publicidade diz: *O corpo é um negócio.*

O corpo diz: *Eu sou uma festa* (GALEANO, 2015, p. 138).

Recorro ao poema *Janela sobre o corpo*, de Eduardo Galeano, para pensarmos os discursos produzidos em relação ao corpo, como efeito e produção desse mundo, a fim de indagarmos, em nosso tempo, os discursos que circulam de forma tão naturalizada entre nós.

Tendo como ponto de partida o domínio ser-saber, começo minha escrita suspeitando do conceito de corpo. Entre as inúmeras definições apresento a do dicionário, que diz, *corpo* é a “[...] constituição ou estrutura física de uma pessoa ou animal, composta por, além de todas suas estruturas e órgãos interiores, cabeça, tronco e membros” (CORPO..., 2020). A definição apresentada, em conjunto de palavras soltas, dão a ideia do que elas não produzem e nem foram produzidas, como nos diz Foucault (2008), as palavras não são as coisas, nem representam as coisas, as palavras produzem as coisas das quais falam. Portanto, o sentido da palavra corpo não é algo natural; o corpo afinal tem uma história, e uma história que é bastante antiga.

Cabe aqui destacar a relevância de tal afirmação feita pelo filósofo, de que as palavras não são as coisas, a fim de levar o leitor a pensar, ainda que brevemente, nas inúmeras definições do objeto dessa Pesquisa: o corpo, em especial o corpo dos bebês e das docentes que se ocupam da docência com bebês. São, igualmente, inúmeras as lentes com as quais podemos olhar para o corpo, algumas das quais mencionadas na sequência desse subcapítulo. Destarte a

²³ Para ver os domínios foucaultianos, sugere-se o livro *Foucault e a Educação*, de Alfredo Veiga-Neto, 2007.

inspiração no primeiro domínio do *ser-saber* nos dá pistas para uma desconstrução de conceitos naturalizados, cristalizados e, portanto, não problematizados, “[...] buscar o que aparentemente é banal, comum, familiar, para ser problematizado, para fazer aparecer uma rede de microrelações de poder” (SCHULER, 2013, p. 77) para então, abrir espaço a interrogarmos como esses discursos, tidos por verdadeiros, que produzem no presente “[...] o que somos como sujeitos do conhecimento e como assujeitados ao conhecimento” (VEIGA-NETO, 2007, p. 44). Ao discutir sobre sujeitos, estamos também discutindo sobre corpos. Isso porque a construção do sujeito ocorre através do corpo, que é afetado tanto pela natureza quanto pela cultura. Conforme alerta Veiga-Neto, para Foucault o “[...] sujeito não é um produtor dos saberes, mas é produzido no interior dos saberes” (VEIGA-NETO, 2007, p. 44).

Em conformidade com Schuler (2016, p. 132) “[...] o que temos por realidade não existe fora dos processos discursivos, fora da linguagem que o produz como tal”. Destarte, a seguir meu intento em deslocar o conceito corpo a partir de sua desnaturalização. E, dito isso, começo aqui a apresentar uma breve exposição das principais concepções de corpo ao largo do pensamento filosófico ocidental. De Platão e a divisão dos mundos em essência e aparência, de Descartes e a dualidade mente e corpo; e, adentrar a modernidade e a ruptura do pensamento dual por Nietzsche, para então, operar com o conceito *cuidado de si*, estudado por Foucault, com a possibilidade de pensar o corpo atravessado por questões éticas, estéticas e políticas, focando no conceito de *cuidado de si* e sua potencialidade, com o intuito de a partir de uma perspectiva ética, perspectivar possibilidades para pensarmos o corpo dos bebês e das docentes no trabalho com bebês, tema desta Dissertação.

Para tal fim, torna-se imprescindível olhar para sua história, nesse intuito esse subcapítulo tem como proposição percorrer a trilha do corpo no pensamento filosófico ocidental, dando relevo a marca da dualidade presente ao longo da história, para pensarmos nos fatores que levaram a essa fragmentação que insiste e persiste de forma regular até a atualidade.

O corpo tornou-se um enunciado de indagações de várias ciências sobre o que viria ser o homem, em seus mais diversos campos de estudo, enfocado sobre os mais diversos saberes: a filosofia, a antropologia, a biologia, a medicina, a sociologia, a economia, a demografia, a psiquiatria, a psicologia, o direito, a política, a educação, dentre outros. Observa-se que as concepções de corpo são construções históricas, filosóficas, políticas e sociais, em outras palavras, são concepções forjadas socialmente, culturalmente, a partir de um embate de forças, de discursos. Por isso, em pesquisas futuras, gostaria de me debruçar mais fortemente sobre o conceito e as vivências com o corpo a partir das culturas dos povos originários brasileiros, o que não foi possível realizar nessa Pesquisa em função do tempo cronológico.

A história da separação entre corpo e mente remonta à antiguidade greco-romana. Uma das visões mais conhecidas é a de Platão, para quem o corpo é visto como um *cárcere da alma*. Essa ideia é apresentada em diversos diálogos platônicos, como em Fedro, Timeu e Fédon. Em sua obra *Fedón*²⁴ Platão anuncia essa fragmentação, argumentando que a alma é imortal e eterna, enquanto o corpo é mortal e perecível. Para Platão o objetivo da filosofia é buscar a verdadeira essência das coisas, que está além do mundo físico. Assim, o corpo seria um obstáculo para a realização dessa busca, já que as sensações e emoções que ele experimenta podem levar a enganos e ilusões. Segundo Platão, a alma estaria presa ao corpo como se estivesse em uma prisão, impedida de alcançar a verdadeira realidade (PLATÃO, 2004). Em sua obra *A República*, ele utiliza a alegoria da caverna para ilustrar essa ideia: as pessoas estão presas em uma caverna escura, olhando apenas para as sombras projetadas na parede. Elas não conseguem ver a verdadeira realidade, que está fora da caverna, porque estão presas ao corpo e às ilusões que ele proporciona (PLATÃO, 2011). Marca do pensamento platônico é a busca idealizada da essência das coisas. O filósofo grego antigo elabora a concepção de dualismo psicofísico, considera uma duplicação da realidade, em mundo das ideias e mundo dos sentidos. Valoriza a razão, o intelecto e desvaloriza a operação corpórea, o sensível. Partindo da idealização do corpo a partir das ideias e não da realidade concreta, as ideias moldam o corpo, que aparece como um problema que atrapalha a percepção das ideias. O indivíduo percebe, de maneira enganosa, o mundo, através do corpo pelos sentidos (PLATÃO, 2004). Essa visão platônica do corpo como cárcere da alma influenciou diversos filósofos ao longo dos séculos, mas também foi criticada por outros pensadores²⁵.

Aristóteles, discípulo de Platão, assim como seu mestre, concebeu uma ideia metafísica de explicação do mundo, entretanto argumentava que corpo e alma são partes integrantes do ser humano e não devem ser separados. Aristóteles (2006) divide sua filosofia natural em física e metafísica, ou seja, as coisas do corpo e as coisas da mente. Entretanto, em oposição ao idealismo platônico concebe a ideia de duas realidades inseparáveis, embora distintas, concebendo corpo e alma como complementares, numa relação entre matéria e forma, defendendo a noção de hilemorfismo²⁶. A ideia de hilemorfismo e a valorização dos sentidos na experiência sensorial são elementos fundamentais da filosofia aristotélica. Nesse sentido, o

²⁴ O *Fédon* é um dos quatro diálogos de Platão que se referem à condenação de Sócrates (os outros três são: *Crítion*, *Eutífron* e *Apologia de Sócrates*).

²⁵ Indico o livro *A Coragem da Verdade*, de Michel Foucault, no qual apresenta uma outra possibilidade para as produções de Platão, a exemplo de *Laques*, em que a filosofia é pensada como constituidora dos modos de vida, tendo a necessidade de viver a palavra em sua existência.

²⁶ Em sua obra *De Anima*, o filósofo grego concebeu a ideia de hilemorfismo, que postula que toda substância é composta de matéria e forma (ARISTÓTELES, 2006).

corpo é a matéria que recebe a forma da alma, que é a essência da vida. A visão de Aristóteles sobre o corpo difere da concepção platônica, que considera o corpo como um obstáculo para a alma. Para o filósofo grego, corpo e alma são partes inseparáveis de uma mesma substância, e é por meio da interação entre ambos que ocorre a percepção do mundo sensível. Para o filósofo não é possível interagir com a realidade sem o corpo. Para conhecer a ideia universal usa-se o corpo, não havendo conhecimento que não tenha passado pelos sentidos.

Aristóteles considerava o corpo como um instrumento fundamental para o conhecimento, uma vez que é por meio dos sentidos que se tem acesso às informações do mundo sensível. O filósofo afirmava que “[...] todos os homens, por natureza, desejam conhecer” (ARISTÓTELES, 2014, p. 7), e que essa busca pelo conhecimento se dá a partir da experiência sensorial, possibilitada pelo corpo.

Para Aristóteles (2014) a mente é uma potência que se desenvolve a partir das informações sensoriais captadas pelo corpo. Em suma, a visão de Aristóteles sobre o corpo destaca a importância do instrumento físico na busca pelo conhecimento e compreensão do mundo sensível. O filósofo acreditava que a percepção do mundo sensível é fundamental para o conhecimento das causas e princípios que governam a realidade.

Na Idade Média, as ideias de Platão e Aristóteles foram retomadas e reelaboradas pelo cristianismo em favor dos dogmas da Igreja Católica. A partir do pensamento cristão, a concepção de corpo passou a ser vista de forma diferente, havendo uma desvalorização do corpo em detrimento da alma. Santo Agostinho é um dos principais filósofos que se dedicaram a pensar a relação entre corpo e alma nesse período. Em suas obras, Agostinho (2008) afirma que o corpo é instrumento do pecado e da corrupção, e que a alma, por sua vez, é a única parte de nós que é capaz de alcançar a verdade divina. Para Agostinho, o corpo humano é algo transitório e passageiro, enquanto a alma é a parte mais importante e duradoura do ser humano. Em sua obra *Confissões*, ele afirma que “[...] o corpo é a tumba da alma” (AGOSTINHO, 2008, p. 209), sugerindo que o corpo é um obstáculo para a vida espiritual.

A desvalorização do corpo em Agostinho (2008) está relacionada ao fato de que, para ele, o pecado tem origem no corpo. O corpo mobilizaria o que há de ruim no ser humano, sendo pelo corpo que se deu o pecado original²⁷, que condenou toda a humanidade. Para ele, desde o

²⁷ O pecado original é uma doutrina cristã que afirma que a humanidade herdou a culpa do pecado cometido por Adão e Eva no Jardim do Éden. Segundo a doutrina, Adão e Eva foram criados sem pecado, mas desobedeceram a Deus ao comerem o fruto proibido da árvore do conhecimento do bem e do mal. Como consequência, a humanidade herdou a natureza pecaminosa e a tendência para o mal. No texto, a serpente (que representa o diabo) convence Eva a comer do fruto proibido da árvore do conhecimento do bem e do mal, e ela oferece o fruto a Adão, que também come. Como consequência, Deus os expulsa do Jardim do Éden e eles passam a viver em um mundo marcado pelo sofrimento e pela morte. A partir desse evento, a humanidade herdou a culpa e a

pecado original de Adão e Eva, a natureza humana foi corrompida. Destarte, a tendência natural do corpo seria para o pecado. Dessa forma, o corpo seria um obstáculo para a salvação da alma. Portanto, para Agostinho (2008), o corpo é visto como uma parte inferior e corrompida do ser humano, enquanto a alma é vista como algo superior e divino. Assim, seria preciso minimizar a potência do corpo e potencializar a da alma. A alma deve dominar o corpo, sendo que os prazeres do corpo são denunciados como impeditivos para a salvação da alma que se daria em um outro mundo. Esta ideia influenciou profundamente o pensamento cristão e contribuiu para a valorização da vida espiritual em detrimento da vida material.

No século XVII, a perspectiva binária já presente no pensamento ocidental foi reforçada e atualizada pela lógica do cogito cartesiano. René Descartes, considerado o pai da filosofia moderna, propôs uma dicotomia entre o corpo e a mente, entre razão e emoção, entre sujeito e objeto, no famoso cogito cartesiano. Para o filósofo, a mente é a substância pensante, que se distingue da substância extensa, que é o corpo. Ele argumenta que enquanto o corpo é suscetível a mudanças e pode ser enganado pelos sentidos, a mente é clara e distinta, e é capaz de atingir a verdade por meio da razão (DESCARTES, 2003).

Descartes retoma conceitos já existentes, sob uma nova perspectiva, criando a possibilidade de estudar e compreender o homem enquanto objeto de questionamento, enquanto ser da razão. Em uma época em que a produção de conhecimento era regida por concepções religiosas, essa retomada feita por Descartes ganhou ares de inovação. Na concepção cartesiana as percepções sensoriais são duvidosas e ilusórias, questionando assim o conhecimento dos objetos, incluindo o próprio corpo (MORENO, 2011).

Para o filósofo, tudo é passível de dúvida, menos a certeza que se pode duvidar por intermédio da ação de pensar. Duvido, logo existo. Mas como duvidar é uma ação do pensar, daí advém a famosa frase: “Penso, logo existo”²⁸ (DESCARTES, 2003, p. 260), uma das principais proposições da filosofia cartesiana, mas aqui um pensar que não passaria pelo corpo. A proposta de Descartes de uma separação radical entre sujeito e objeto, na qual o homem se distancia de si mesmo para se tornar um observador imparcial de suas próprias experiências, tornando-se observador ao mesmo que tempo que objeto de observação, cria a possibilidade de estudar e compreender o homem enquanto objeto de questionamento, enquanto ser da razão e, conseqüentemente criando uma nova perspectiva no processo de produção do conhecimento

natureza pecaminosa do casal original, conforme a doutrina do pecado original. A história do pecado original está registrada no livro de Gênesis, que faz parte do Antigo Testamento da Bíblia. O relato pode ser encontrado no capítulo 3 de Gênesis, a partir do versículo 1. Disponível em: <https://www.churchofjesuschrist.org/study/scriptures/ot/title-page?lang=por>. Acesso em: 12 dez. 2022.

²⁸ A citação exata em latim é “*Cogito ergo sum*”, encontrada na obra *Discurso do método*, de René Descartes.

sobre o homem e o corpo, o que interferiu de forma substancial na construção da iminente concepção de indivíduo moderno (BUNGE, 1972).

Essa perspectiva irrompe na forma dicotomizada de observação do indivíduo, fortalecendo a perspectiva racionalista e fragmentada de se operar com o corpo. Essa separação entre corpo e mente influenciou a visão do homem como uma máquina, passível de ser estudada e compreendida por meio da ciência. Essa visão dualista do ser humano teve grande impacto na história da filosofia e da ciência, e ainda hoje é objeto de discussão e crítica por diversos pensadores (DAMÁSIO, 2012).

Faço aqui uma breve digressão para retomar a relação indissociável entre poder e saber, sendo que um produz o outro numa ação contínua (FOUCAULT, 1999), entendendo o discurso como um espaço onde poder e saber se articulam (SCHULER, 2013). Como mencionado anteriormente, Descartes propôs a separação total entre o corpo e a mente, o que permitiu uma nova perspectiva de estudo do homem enquanto objeto de questionamento e, conseqüentemente, possibilitou a constituição de saberes sobre o corpo humano. Os estudos sobre o corpo do homem e a produção de saberes, tais como a medicina, a psicologia e a pedagogia têm um papel fundamental na construção das relações de poder a partir da modernidade. Retomaremos estes conceitos no decorrer do texto. Entretanto, cabe aqui destacar que é a partir dos estudos do *corpo do homem* e da produção de saberes que as instituições disciplinares surgem, com objetivo exercer o poder sobre o corpo, visando sua docilização e controle.

Foucault (1999) destaca que a disciplina é uma técnica de poder que visa controlar os corpos e transformá-los em corpos dóceis e úteis à sociedade. Desta forma, é possível entender que o estudo do corpo humano está relacionado ao poder, seja na produção de saberes, seja na sua disciplinação. São por meio dessas condições de possibilidade que foram criadas instituições disciplinares que sequestram o corpo para melhor governá-lo. É a partir desses saberes, que trazem o corpo para perto, para assim melhor conhecer e regular, que se constrói a noção de corpo ideal, normal e saudável, que serve como um instrumento de disciplina e dominação.

Seguimos, então, a outros deslocamentos na história do pensamento ocidental, com o pensamento de Baruch Spinoza, filósofo holandês do século XVII, que propôs uma relação não dualista do ser humano, em deslocamento do pensamento cristão e ao racionalismo de Descartes. Para Spinoza (2012) Deus não se separa da matéria, sendo parte integrante e indissociável dela. Deus seria uma substância presente em tudo e que participa de tudo, em uma relação de imanência. O deslocamento feito por Spinoza está na máxima de que Deus e natureza

seriam a mesma coisa. Para o filósofo, Deus não seria uma entidade criadora, mas, sim, organizadora. Além disso, Spinoza também desenvolveu sua teoria da afecção, que compreende a maneira pela qual um corpo é afetado por outro corpo, na qual ele discute as relações entre os corpos e como eles se afetam mutuamente. Segundo o filósofo, os afetos são as paixões que o ser humano sente em relação a outros corpos e que influenciam sua maneira de agir no mundo.

Dessa forma, Spinoza (2012) propõe uma relação íntima entre Deus, natureza e o ser humano, em que todos os elementos estão interconectados e em constante transformação. Essa visão de mundo influenciou diversas áreas, desde a filosofia até a literatura e as artes. Seguindo na direção de ruptura da dualidade, o filósofo sustenta sua visão inseparável do corpo e da mente no ser humano, afirmando que um não pode ser concebido sem o outro, sendo que corpo e mente são uma coisa só. O filósofo não utiliza a palavra alma, mas recorre a palavra mente²⁹, quando referido ao pensamento, chama-se mente, e, quando se trata da matéria, a chama-se de corpo. Spinoza irá focar sua atenção nas forças que afetam os corpos, dividindo os encontros em paixões alegres e tristes, ou seja, se ampliam ou diminuem a potência de viver.

Aqui uma breve digressão para adentramos ao pensamento de Jean-Jacques Rousseau, um dos filósofos influentes no campo da educação, em que o corpo da criança desempenha um papel fundamental na compreensão da infância. No período compreendido como idade média, no pensamento ocidental, as crianças eram vistas e tratadas como adultos em miniaturas. Foi na modernidade que a criança passou a se distinguir do adulto, marco dessa distinção se fez em *Emílio ou Da Educação*, publicado em 1762. De acordo com Rousseau (2017), a diferenciação entre o corpo adulto e o corpo infantil é essencial para entendermos a natureza singular da infância. Em sua obra destaca a importância de respeitar o desenvolvimento natural da criança, reconhecendo que ela possui suas próprias características e necessidades específicas. Assim, o conceito de infância proposto por Rousseau está intrinsecamente ligado ao corpo da criança, pois ao reconhecer a singularidade do corpo criança, reconhece a especificidade desse corpo e assim, surge o conceito de infância.

Avançando, em contraposição à tradição filosófica e a valorização da alma e do metafísico, na trilha da ruptura do pensamento dual, anunciada por Spinoza, chegamos à perspectiva de Friedrich Nietzsche, sendo que corpo é um problema central em sua filosofia. O pensador alemão nos lembra que somos deste mundo, e apenas deste, declarando que “[...] a

²⁹ Percebo que os conceitos de mente, alma e espírito configuram diferentes concepções e necessitariam de maior embasamento teórico para contrapô-las. A vistas disso, para fins desta pesquisa, importa o fundo dicotômico e a subversão do corpo a outra esfera, seja ela denominada mente, alma ou espírito.

alma é apenas uma palavra para algo no corpo. O corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor” (NIETZSCHE, 2022, p. 51).

Na contramão da tradição filosófica e a estimada a razão, Nietzsche (2022, p. 52) evidencia que “[...] há mais razão em teu corpo do que em tua melhor sabedoria”. Nesse sentido, a perspectiva de Nietzsche traz uma crítica à visão tradicional da filosofia ocidental, que por vezes valoriza a razão em detrimento da experiência corporal e das emoções. Para Nietzsche (1992), a vida não deve ser reprimida, mas sim vivida plenamente, com todas as suas contradições e paixões. Nessa perspectiva, os instintos e emoções são vistos como partes fundamentais da vida, e não como obstáculos a serem superados. Nietzsche valoriza a música e a arte como formas de expressão e criação que estão diretamente ligadas ao corpo e às emoções, ao pensamento e à vida. Para ele, a verdade e o conhecimento devem estar a serviço da vida, e não o contrário.

Ao colocar o corpo como ponto de partida para a reflexão filosófica, Nietzsche propõe uma inversão dos valores vigentes em sua época, que valorizavam a razão e a verdade em detrimento da vida e da experiência. Para o filósofo “[...] quem se dispõe a colocar a filosofia ‘sobre base estritamente científica’, precisa antes colocar não só a filosofia, mas também a verdade de cabeça para baixo [...]” (NIETZSCHE, 2008, p. 63).

Para o autor, a verdade é uma construção social e histórica, que não pode ser tomada como algo absoluto e imutável (NIETZSCHE, 2008). Desse modo, nos pergunta pela valoração dos valores e pela força da verdade em nossa sociedade. A experiência em Nietzsche passa a ser mais importante do que a busca da verdade, porque toma como prioridade a vida, ao invés da verdade, sendo entendida como uma invenção que esqueceu que o é, como mais um valor. Ao voltar-se para a vida, abandonando-se a busca pelas ideias e pela transcendência em favor da valorização do corpo e da experiência, para ele “[...] em todo o filosofar até o momento, a questão não foi absolutamente a ‘verdade’, mas algo diferente, como saúde, futuro, poder, crescimento, vida” (NIETZSCHE, 2012, p. 12).

Para Nietzsche (2012) há corpo e nada mais, é somente a partir do corpo que podemos filosofar, rompendo a distância entre o corpo e a alma, fazendo-nos pensar o quanto renunciou-se ao corpo em nome de valores superiores. O filósofo se interroga “[...] se até hoje a filosofia, de um modo geral, não teria sido apenas uma interpretação do corpo e uma *má-compreensão do corpo*” (NIETZSCHE, 2012, p. 11). Na esteira dessa perspectiva do corpo anunciado por Baruch Spinoza, arrobustada por Friedrich Nietzsche passamos à Michel Foucault e o que Veiga-Neto concebeu como segundo domínio da obra de Foucault, o *ser-poder*.

No segundo domínio de sua obra, Foucault traça uma genealogia das relações entre o poder e o saber. Utilizando a genealogia do poder, inspirado em Nietzsche, como um conjunto de procedimentos de pesquisa, dos quais busca as condições de possibilidades para a *emergência*³⁰ e *proveniência*. Evidência, pois, que “[...] a genealogia, como análise da proveniência, está, portanto, no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo” (FOUCAULT, 2003, p. 15). E, com seus estudos, nos mostra que é no somático, no corpo que os acontecimentos são inscritos, indicando que o discurso, inclusive o considerado científico, tem uma história, e uma relação direta de saber e poder.

Foucault, assim como Nietzsche, nos mostra ao largo de seus escritos que a verdade não é um valor absoluto e imutável, podendo mudar ao longo do tempo. Não havendo verdades descobertas, mas sim criadas, e por vezes tão naturalizadas ao ponto de não serem mais vistas, não por estarem veladas ou ocultas, mas por estarem dormentes ao olhar, evidentes demais, naturalizadas demais. Nos instigando, assim, a pensar nas condições que possibilitaram a emergência do que é tomado como verdade. Isso não significa um vale-tudo, um relativismo, mas apostar no perspectivismo e perguntar pelas condições de possibilidade mais do que as condições de validade quando se trata das relações entre seres humanos.

Seguimos então com a premissa da singularidade do sujeito, do corpo e toda complexidade que este alberga, para pensarmos alguns dos conceitos que Foucault opera no segundo domínio de sua obra. Com o intuito de problematizarmos a intrincada relação entre o saber e o poder sobre os corpos, em sua dimensão mais micro, capilar, individual, ao seu empreendimento no coletivo de corpos, como também da institucionalização e normatização dos corpos dos indivíduos. Foucault problematiza as relações entre sujeito e verdade, a fim de compreender como os indivíduos se tornam sujeitos e o complexo processo de objetivação e as redes de poderes que os capturam, dividem e classificam (VEIGA-NETO, 2007). Tomamos o segundo domínio como inspiração para pensar o corpo atravessado pelo emaranhado de saberes e poderes exercido sobre ele, e que o constituem sujeito.

Foucault (1999) descentraliza o poder, tratando da sua dimensão microfísica em distinção à dimensão macroestrutural do poder, em oposição às metanarrativas e ao pensamento crítico do período, fortemente marcado pelo marxismo, colocando os modos de subjetivação como tema central, e não o poder. Deslocando a ideia de que o poder advém de um centro, que

³⁰ “*Emergência* é a palavra que Foucault usa para designar o ponto de surgimento no passado, cuidando para que não se coloque, nesse passado, um conceito, uma idéia ou um entendimento que é do presente” (VEIGA-NETO, 2007, p. 60).

está com o Estado que oprime, e um indivíduo que é reprimido e silenciado, trazendo uma nova perspectiva de relações de poder, em que o poder está por toda parte. Para Foucault (2004), isso não significa que o poder político não esteja em toda parte, mas que há todo um conjunto de relações de poder que podem ser exercidas entre indivíduos, nas relações humanas mais cotidianas que circulam, não simplesmente na luta de classes, mas em vários outros marcadores sociais, tais como gênero, etnia, nacionalidade, sexualidade, entre outros. Assim, somos atravessados, produzimos e atualizamos relações de poder, sempre imbricadas na constituição de saberes. Nessa circulação das relações de forças, ocupamos diferentes lugares no discurso, na geografia do poder.

Para o autor o poder não é exercido desde um centro irradiador, deste modo as relações de domínio são muito mais complexas que a luta de classes (o que não se pode negar nem deixar de lado em um país desigual como o nosso). O poder exercido como relações capilares em todas as micro relações da sociedade, sendo assim difuso, estando presente em todos os níveis, por toda parte, afetando a todos em diferentes redes de relações de poder complexas e dinâmicas. Foucault (1999, p. 30) anuncia que “[...] o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia [...] esse poder se exerce mais do que se possui”. O que vai interessar, portanto, não é o que é o poder e de onde ele vem, mas como se exerce. Portanto, nos mostra que há diferentes formas de exercício do poder, presente nos diversos ambientes sociais, em diversas situações sociais, sejam elas institucionais ou nas situações mais banais do cotidiano. Logo, o poder circula e se exerce em todas as relações, aconteçam elas na família, nos hospitais, nas fábricas, nas escolas, nas ruas, nas redes sociais, nas empresas, uma vez mais, o poder está presente em todo lugar, como relação de forças com outras forças, como condução da conduta.

Para isso é fundamental que saibamos o que Foucault (2004) entende por relações de poder, quando se refere ao fato de que nas relações humanas o poder está sempre presente. Para o pensador francês as relações de poder podem se apresentar em diferentes níveis e sob diferentes formas, não são dadas de modo unilateral, ainda que por vezes se expresse de forma completamente desequilibrada, é preciso que haja sempre possibilidade de resistência, sendo desta maneira móveis e instáveis, podendo se modificar. Sendo em suma “[...] a relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro” (FOUCAULT, 2004, p. 276). Sobre isso Veiga-Neto (2007, p. 62) infere em poucas palavras: “Uma ação sobre ações”. Cabe ainda destacar que para Foucault as relações de poder só podem existir em relações cujo sujeitos forem livres³¹.

³¹ “[...] se um dos dois estiver completamente à disposição do outro e se tornar sua coisa, um objeto sobre o qual ele possa exercer uma violência infinita e ilimitada, não haverá relações de poder” (FOUCAULT, 2004, p. 276).

O que nos faz pensar na complexidade das relações que sucedem no contexto das instituições de Educação Infantil, e que não poderia ser de outra maneira, como relações de poder que acontecem cotidianamente em todas as formas relacionais, entre equipe gestora, equipe pedagógica e administrativa, docentes, crianças e seus familiares, agentes de serviços gerais, agentes de alimentação, entre outros atores que convivem nesses espaços educacionais. E, problematizar, a partir deste ambiente, quais as formas de práticas de poder operam sobre os corpos que ali coabitam? Que discursos e jogos de verdades são produzidos nessa trama de relações? De que maneira os direitos e deveres se configuram nesse espaço específico? Seriam os docentes os alcoses do disciplinamento, e/ou, figuras em esmaecimento? Seriam as crianças sujeitadas e dominadas, e/ou corpos com possibilidades de transgressões e resistências? De que modos os corpos das crianças e das professoras estão sendo produzidos nesses espaços? Para além das respostas a estas questões, cabe refletirmos sobre a complexidade das práticas de poder provenientes dos encadeamentos estabelecidos nessa intrincada teia de relações.

Para Foucault (1999), podemos ter múltiplos modos de combinações de exercício do poder, tendo como efeito a produção de efeitos de verdade e modos de subjetivação. De acordo com Foucault (2003), o poder não atua como repressor dos indivíduos, mas como produtor de sujeitos, produzindo comportamentos, atitudes e desejos. Salientando que “[...] deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais, do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (FOUCAULT, 2003, p. 8).

Conforme Schuler (2013, p. 72), “[...] um poder que, na atualidade e desde há muito tempo, não busca excluir os indivíduos, mas gerir sua vida. Assim, o indivíduo não seria o outro do poder, mas seu principal efeito”. Sobre o poder e positividade, Foucault (2003) argumenta, para além do bem e do mal como Nietzsche, que as relações de poder produzem um determinado tipo de sujeito, o poder percebido numa dimensão produtiva, produzindo determinado tipo de corpo. Conforme afirma Foucault (2003, p. 83), “[...] o poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo”. Destarte as relações de poder passam para o interior dos corpos, sendo o corpo capturado, adestrado, normatizado e talvez no presente tornado flexível, empreendedor de si, avaliado. Fica aqui a indagação: como as relações de poder se constituem nas instituições de Educação Infantil? Como podemos problematizar esse emaranhado de poderes que sujeitam, para vislumbramos outros possíveis modos de subjetivações, em se tratando da docência com bebês?

Trago na sequência conceitos empregados por Foucault que elabora uma analítica do poder, esquadrihando seus efeitos e operações sobre os corpos dos indivíduos, individual e coletivamente, a fim de pensar estas relações e suas implicações nas instituições de Educação

Infantil, seus atravessamentos no cotidiano que permeiam a docência dessa etapa da educação básica e de seus atores no presente. Essa teorização sobre o poder em Foucault é a mais utilizada na pesquisa em educação no Brasil, quando se olha para a docência, e muitas vezes reduzindo essa teorização à uma denúncia da escola disciplinar e criticando os modos de conduzir dos professores. Essa teorização e os conceitos apresentados por Foucault nos ajudam a pensar, no nosso tempo, de que forma os modos de vida são capturados por uma lógica de poder. Todavia, o que se pretende aqui não é uma denúncia da escola, pelo contrário, é pensar a constituição desses corpos docentes na Educação Infantil em toda sua complexidade, defendendo a importância essencial da figura do professor.

Adentraremos a seguir em alguns desses conceitos, indagando sobre os corpos dos sujeitos, a fim de tencionar como o poder age no coletivo de corpos, para pensarmos mais especificamente as instituições de Educação Infantil e os dispositivos de poder ali operantes.

Foucault (1999) traça uma genealogia do poder indagando sobre seus dispositivos e tecnologias. O autor inicia sua obra *Vigiar e punir* descrevendo, de maneira crua, uma cena de suplício, em que um homem condenado é esquartejado em praça pública, para em seguida discorrer, num lapso de três décadas, sobre o regulamento da “[...] casa dos jovens detentos em Paris”³², cujo sustentáculo se dá em torno das normas em um dia rotineiro dos detentos, do controle dos corpos e do tempo. Foucault (1999) atenta-nos ao desaparecimento do corpo como forma de punição por meio do sofrimento, para se tornar alvo da repressão penal. A pena passa então a cassação da liberdade, “[...] o corpo é colocado num sistema de coação e privação, de obrigações e de interdições” (FOUCAULT, 1999, p. 15). Nessa perspectiva, embora não se recorra a punição física violenta ou sangrenta, é sempre do corpo que se trata, “[...] do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição, e de sua submissão” (FOUCAULT, 1999, p. 28). Esse deslocamento do objeto da ação punitiva, dos dispositivos empregados como técnicas de poder, anuncia o que Foucault denominara de *poder disciplinar*.

Destarte, argumenta ainda que o corpo está diretamente mergulhado num campo político, em que as relações de poder investem, o marcam, o dirigem, estando estreitamente ligado à sua utilização econômica. Para Foucault (1999, p. 29) “[...] como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação”, tratando-se de uma microfísica do poder operada pelos aparelhos e instituições, compreendido não como uma propriedade, mas como estratégia.

³² “[...] regulamento redigido por Léon Faucher” (FOUCAULT, 1999, p. 10).

Nessa perspectiva, Foucault (1999) destaca que a medicina clínica, a anatomia e a biologia, mesmo que se apresentem como ciências objetivas, são o produto de estratégias de poder. A relação entre poder e corpo pode ser vista, por exemplo, nas práticas punitivas, que visam controlar o corpo do indivíduo e submetê-lo a uma ordem social. Portanto, é importante compreender que as relações de poder estão presentes nas práticas que envolvem o corpo humano e que essas práticas influenciam a forma como entendemos e nos relacionamos com nossos corpos. O poder entendido aqui como relações de força com outras forças, focado para moldar o conhecimento e a percepção do mundo, e por isso é fundamental problematizar as relações de poder presentes na produção de saberes sobre o corpo, e, em nosso caso, no contexto das instituições de Educação Infantil.

Através de técnicas disciplinares, como a vigilância, a normalização e o exame, o corpo é moldado e disciplinado, transformando-se em um objeto passível de ser governado. Conforme afirma Foucault (1999, p. 138) “[...] o poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. E a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico”. Assim, a produção de saberes sobre o corpo do homem está diretamente relacionada às relações de poder que se estabelecem na sociedade.

O autor se debruça sobre as instituições de confinamento que capturam o corpo e o submetem a várias tecnologias de poder, o docilizando, remetendo às prisões, manicômios, asilos, fábricas, hospitais, quartéis e às escolas, destacando o corpo que se fabrica, como a exemplo da figura do soldado (FOUCAULT, 1999). No que se refere à *docilização* dos sujeitos, importa saber que “[...] é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1999, p. 163). Ainda sobre a disciplina e a docilização do corpo, Veiga-Neto (2007, p. 71) salienta que “[...] dizer que a disciplina fabrica corpos doces, não significa dizer que ela fabrica corpos obedientes. Falar em corpos dóceis é falar em corpos maleáveis e moldáveis”.

Assim, Foucault estudou os efeitos do poder disciplinar na constituição da sociedade moderna e, acoplado a ele, também o biopoder, agora com foco na regulação da população, compondo uma série de medidas não mais centradas no corpo como indivíduo, mas sim nos corpos como população. Com isso Foucault não exclui o poder disciplinar, mas analisa como formas que se integram, operando sobre os corpos, subjetivando-os em diferentes esferas. Conforme Veiga-Neto (2007, p. 72), “[...] não se trata da substituição de um poder por outro, pois o biopoder até mesmo precisa das técnicas disciplinares”, tratando, desse modo, de um poder que se aplica à vida dos indivíduos. A disciplina recortou o corpo na sua individualidade

para a reprodução dos exercícios e a produção dos corpos dóceis, enquanto o biopoder tomou o corpo no conjunto da população (FOUCAULT, 1999).

Para se dar conta dessa nova dimensão, coletiva de corpos, “[...] o biopoder faz uma biopolítica da espécie humana” (VEIGA-NETO, 2007, p. 73). Como afirma Foucault (2003, p. 80) “[...] o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo [...]. O corpo é uma realidade bio-política”.

Veiga-Neto (2007) aponta que esse controle da própria espécie se dá por intermédio de “mecanismos reguladores”, argumentando que para compreender e conhecer melhor esse corpo, não bastaria apenas descreve-los mas quantifica-los, para isso, calcular e avaliar nascimento/morte, fecundidade, morbidade, longevidade, entre outros, produzindo assim, nessa objetificação dos corpos como coletivo uma multiplicidades de saberes, consumando assim, por meio de mecanismos reguladores, “[...] um biopoder focado no controle da população e de seus riscos em potencial” (SCHULER, 2013, p. 80).

Trazendo a temática apresentada por Foucault para o campo das instituições de Educação Infantil, podemos nos perguntar sobre os corpos ali disciplinados individualmente e, também como população: seriam apenas os corpos das crianças atravessados pelo disciplinamento? Ou, talvez, essa forma de poder também abrace os corpos dos docentes que atuam nessas instituições? Sendo o corpo individual e coletivo das crianças vigiado, controlado, submetido, docilizado, tornado útil, normatizado, entre outras técnicas de poder, pelos docentes das instituições infantis, o corpo individual e coletivo desses mesmos docentes, estariam sendo, por outras vias, do mesmo modo vigiado, controlado, submetido, utilizado, exigido, entre outras técnicas de poder, a serviço de que/quem? Trago tais indagações não para declarar opressores ou culpados, mas, a fim de problematizar a complexa rede de poderes que atravessa não apenas as crianças das instituições infantis, mas também os docentes que nelas desempenham suas funções laborais. A partir dessas questões, me interrogo também como esses professores estão sendo produzidos, atravessados, o que nos leva ao terceiro domínio foucaultiano.

Adentramos, então, ao terceiro domínio dos estudos de Foucault: o *ser-consigo*, para pensarmos no indivíduo, para além da sujeição, mas que se constitui em meio processos de subjetivação. No que se refere ao sujeito Schuler (2013, p. 72) salienta que Foucault “[...] rompe com a noção de sujeito identitário, fixado, essencializado, original, soberano, intencional [...]. O que teríamos seria a história dos sujeitos, os modos de subjetivação”. Para isso recorreremos dentre o conjunto de reflexões trazidas pelo filósofo, no que viria a ser a fase última de seus escritos, ao conceito de subjetivação e o cuidado de si.

Foucault (2004), em sua última fase de pesquisa, enfatiza que não está preocupado em fazer uma teoria do poder, mas em analisar como se exerce o poder dentro dessas redes microfísicas que formam as nossas subjetividades. Subjetividade que se refere “[...] a modos de agir, a processos de subjetivação modificáveis e plurais” (CANDIOTTO, 2008, p. 88). Como aponta Foucault (2004, p. 262), subjetivação seria “[...] o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si”. Interessa ao filósofo francês as relações entre sujeito e os jogos da verdade, em como o sujeito humano entra nos jogos de verdade. Foucault (2004) nos alerta para o fato da palavra *jogo* ser interpretada de maneira equivocada, elucidando que quando ele se refere a *jogo* refere-se a “[...] um conjunto de regras de produção da verdade. Não um jogo no sentido de imitar ou de representar” (FOUCAULT, 2004, p. 282). Considerando, como atenta Schuler (2013), o poder não como substância a ser possuída, mas como prática social que se exerce, sendo o poder positivo uma vez que produz verdade, produz indivíduos.

Poderíamos dizer, então, que o que nos torna sujeitos são todas essas práticas de normatizações, disciplinamento e regulação, mas também práticas que conseguimos exercer uma maior liberdade na relação conosco mesmo, o que não significa um retorno a um sujeito essencial, mas microfísicas práticas de liberdade. Para Schuler (2013, p. 74) “[...] somos efeitos, produções desse mundo, lugares que ocupamos e vivemos. Não há conhecimento verdadeiro sobre o homem, uma vez que ele mesmo não passa de uma ficção”. Schuler (2013, p. 73) salienta ainda que o conceito de subjetivação em Foucault pode aparecer tanto como “[...] práticas de constituição do sujeito em relações divisoras de poder e saber, como constituição de uma estética da existência”.

E ao adentrarmos na constituição de práticas para a liberdade alicerçadas em uma estética da existência, ou ainda, para a vida como uma obra de arte, faz-se necessário um olhar ético sobre o indivíduo. Para isso, Foucault (2010) se debruça sobre os filósofos do mundo greco-romano na antiguidade chegando ao conceito do *cuidado de si*, conceito esse tão caro a essa Pesquisa, o qual será apresentado neste subcapítulo e retomado no próximo subcapítulo junto à discussão sobre a docência e também nas análises.

Nesse sentido, podemos dizer que para que o cuidado de si e do outro seja levado a efeito, a vida do sujeito torna-se importante e volta-se ao corpo. Por entender que ao atravessar a complexa teia que configura a experiência humana e a formação dos indivíduos em sujeitos, pensar uma ética da existência é pensar uma ética do corpo, a final como já explanamos, vivemos e pensamos como corpo. O corpo aqui compreendido como o centro do agir ético no

mundo das relações, e daí a propositura em pensar o corpo dos bebês e das docentes a partir de uma perspectiva ética, e, portanto, entraremos a seguir no conceito de cuidado de si.

Para isso, me parece importante explicitar que Foucault (2010), em sua obra, trata de três momentos distintos do cuidado de si. Os quais seriam: o momento socrático-platônico, com a finalidade do governo de si para governar o outro; o momento helenístico-romano que será discutida sequência do texto; e um terceiro momento cartesiano, este como uma renúncia de si, em que interessa negar o indivíduo em detrimento de um modelo, com a finalidade de salvar a alma, em uma vida que não seria essa (SCHULER, 2016).

Sendo que nessa Pesquisa trataremos especialmente do segundo momento, denominado de helenístico-romano, o qual Foucault (2010) chamou de idade de ouro do cuidado de si. Foucault (2010) toma como ponto de partida a noção de *Epiméleia heautoú*, ou, o cuidado de si mesmo, o fato de ocupar-se consigo, de preocupar-se consigo, de examinar a si mesmo, e transformar-se, sempre na relação com o outro, com um mestre.

Parto, pois, desta postura filosófica do cuidado de si para tentar entender como estão sendo atravessados os corpos dos bebês e das docentes de bebês nas escolas de Educação Infantil, no Brasil, no presente. Valendo-se da perspectiva de Foucault (2010, p. 15) acerca da filosofia como “[...] essa forma de pensamento que se interroga, não certamente sobre o que é verdadeiro e sobre o que é falso, mas sobre o que faz com que haja e possa haver verdadeiro e falso, sobre o que nos torna possível ou não separar o verdadeiro do falso”.

Destaco, ainda, que outros autores poderiam compor essa retomada do pensamento ocidental sobre o corpo, muitos nomes se debruçaram sobre essa temática, entretanto os pensadores selecionados se deram pelo impacto e reverberação no pensamento ocidental e/ou em virtude da perspectiva teórica que interessa a esta pesquisa. Na sequência apresento o segundo subcapítulo do referencial teórico, discutindo especificamente o corpo das docentes de bebês, na Educação Infantil, no presente.

2.2 A docência com bebês e o corpo docente na sociedade do cansaço

Para iniciar este capítulo, gostaria de contar-lhe uma história fictícia, a história de um corpo. Chamaremos de Mariana, 27 anos, pedagoga, mãe solo de João Gabriel de três anos. Docente em uma escola pública qualquer, da periferia de um centro urbano de alguma cidade desse país de desigualdades, Brasil. Atua em uma turma com 16 crianças³³ na faixa etária entre zero e um ano de idade, com sua colega de trabalho Márcia, 52 anos, solteira, com sobrepeso e constantes dores lombares.

Mariana se considera uma mulher forte e batalhadora. Afinal, ela é uma mãe solo que cuida de seu filho de três anos enquanto trabalha 40 horas semanais em uma escola da rede pública na Educação Infantil. Sua rotina é exaustiva, tanto na escola quanto em casa. Ela precisa lidar com as demandas do trabalho, cuidar de seu filho e ainda realizar tarefas domésticas diárias. Mariana se pega pensando em sua vida e em como a rotina da Educação Infantil afeta sua vida, lembra dos momentos do soninho, da pequenina Laura chorando em seu colo até fazê-la dormir. Pouco tempo depois, Laura pegou no sono, colocou-a no colchão e deitou-se ao lado do Roberto, cantando e acariciando as costas dele para ver se o fazia dormir.

Mariana, muitas vezes se vê sobrecarregada com os horários de refeição apertados, o desafio de fazer as crianças tirarem um cochilo, organizar as saídas dos bebês ao ambiente externo, buscando planejar atividades educacionais de qualidade, muitas vezes em *datas comemorativas* demandadas pela escola que exigem preparação especial.

Depois de um dia inteiro cuidando dos bebês, ela se sente exausta e sobrecarregada, o que acaba prejudicando sua capacidade de registrar tudo o que aconteceu. Mariana sente uma grande dificuldade em registrar todo o trabalho que realiza com as crianças ao longo do dia³⁴.

Mariana sabe que suas tarefas são importantes, mas se questiona se as políticas educacionais e as teorias pedagógicas realmente levam em consideração a realidade das salas de aula, especialmente com o excessivo número de crianças em suas turmas e a precariedade material. Mariana sente que essas demandas a impedem de oferecer um cuidado mais completo e afetuoso às crianças sob sua responsabilidade, deixando-a frustrada e cansada. Ela se sente exausta diante da rotina repetitiva de levantar as crianças, que estão cada vez mais pesadas,

³³ De acordo com o Ministério da Educação (MEC), no texto *Qual deve ser o número de crianças por turma na educação infantil?*, em agrupamentos de crianças de zero a um ano, a proporção ideal é de 6 a 8 crianças por professor (BRASIL, 2013).

³⁴ Muito se tem discutido e avançado nas discussões em torno da documentação pedagógica. No entanto, para a essa questão, trago a problemática em que “[...] o registro das observações das crianças, o planejamento e as avaliações são atividades geralmente realizadas fora da creche [...]” (DEMARTINI, 2003, p. 118).

várias vezes ao dia para troca de fraldas, em um improvisado e temporário trocador, no canto de um pequeno banheiro apertado, mas que segue a mais de dois anos. O banheiro se encontra repleto de mochilinhas etiquetadas com o nome das 16 crianças que ali estão confinadas.

A tensão de Mariana aumenta quando se aproxima o horário de saída das crianças e ainda há tantos por trocar, limpar e deixar prontos para a entrega aos pais. Em um dia de sopa de feijão, ela se depara com feijão por todo lado, inclusive nas dobrinhas do pescoço rechonchudo de Pietro.

Mariana enfrenta diversos desafios em seu trabalho como docente de bebês na Educação Infantil, por vezes se pega suspirando profundamente enquanto olha para a tela do computador, tentando criar mais uma atividade para apresentar em seu plano de trabalho. Ela sabe que precisa apresentar uma nova atividade a cada 20 minutos, seguindo as exigências da Secretaria de Educação. Isso significa que ela precisa ser criativa, inventiva e preparar novas atividades todos os dias, o que demanda bastante tempo, mas não lhe dá mais tempo com as crianças. Mariana copia atividades da internet, não se sente orgulhosa disso, mas sabe que muitas delas não se realizam na prática. Ela se pergunta se essa pressão constante não acaba prejudicando a qualidade do trabalho e do aprendizado das crianças. Ela sabe da importância das pequenas descobertas dos pequenos, do quanto é fundamental que tenham tempo para alimentar-se, para brincadeira e para tantas coisas que se fazem presentes no cotidiano, que constituem o currículo da Educação Infantil.

Mariana sente que muitos não compreendem a importância do seu trabalho, como se fosse apenas *trocar fraldas, alimentar e supervisionar* os bebês. Mas ela sabe que o cuidado vai além disso. Mariana planeja diversas possibilidades de experiências com os bebês, mas o tempo parece nunca ser suficiente, a rotina se torna uma maratona diária, em que Mariana e Márcia se esforçam para dar conta. Mariana compreende que conversar com os bebês comunicando, em cada momento, o que irá acontecer, da fralda a ser tirada, ao nariz a ser limpo, é uma concepção pedagógica que deveria permear todas as atividades, todavia, isso demanda tempo. Mas, o mundo dos adultos exige produtividade, a gestão espera por isso, a secretária de educação espera por isso, e por fim, os pais esperam por isso. Mariana se sente pressionada a entregar a materialidade de resultados, e, se pergunta como encaixar os bebês nesse modelo, tendo em vista que os pais são tidos como clientes. Ela se envergonha das tais atividades de carimbo de pé e mão, e as muitas folhas com letras manchadas de tinta nos portfólios, que, serão entregues semestralmente as famílias. Mariana acredita que cada criança é por si mesma um portfólio vivo, chega a pensar sobre essa questão, mas rapidamente afasta este pensamento dizendo a si mesma, é tudo culpa do sistema, é assim e ponto.

Mariana sabe que essa faixa etária demanda muita atenção e cuidado. Recentemente, ela e sua colega Márcia receberam uma ouvidoria por conta de mordidas entre as crianças, algo que é comum nessa etapa, mas que é visto como um problema pela gestão da unidade. Mariana teme que os pais dessa criança registrem um boletim de ocorrência, como foi ameaçado pela gestora, e isso só aumenta a pressão e o estresse que ela já sente no dia a dia.

Para Mariana a rotina da educação infantil é cansativa e desgastante. Ela se identifica com as histórias de outras professoras que compartilham suas dores e cansaço. Mariana sente as dores e o cansaço acumulados em seu corpo depois de um longo dia de trabalho.

Ela reflete sobre a pressão e a sobrecarga que sente diariamente, como se estivesse sempre correndo, sem conseguir acompanhar o ritmo frenético da sociedade. Culpa-se por não ser mais produtiva, a tantas coisas que Mariana gostaria de fazer. Ela busca formas de cuidar de si mesma, planeja encontrar tempo para meditar e para uma atividade física, ainda que por hora seja impossível fazer qualquer coisa por si, a casa, o filho e o trabalho já ocupam todo o seu tempo, ou melhor, lhe falta tempo, sente como se estivesse constantemente correndo atrás do tempo, sem nunca conseguir alcançá-lo.

Contudo, Mariana é perseverante. Ela se esforça para dar o melhor de si tanto em seu trabalho quanto em casa. Mariana é uma heroína do cotidiano, que luta para fazer a diferença na vida das crianças com as quais trabalha, e de seu filho, mesmo diante de tantos desafios. Mariana sente em seu corpo o peso da *docência rasteira*, a rotina de sentar e levantar inúmeras vezes durante o dia para *cuidar*³⁵ das crianças é uma prática exaustiva e a leva a sentir dores nas costas, nos joelhos e nas pernas.

Mas Mariana está cansada, nos últimos meses sente-se mal consigo mesma quando percebe que sua paciência está no limite e acaba descontando nas crianças. Ela sabe que não é culpa delas, mas a pressão do trabalho e as preocupações diárias acabavam afetando sua saúde mental. A depressão é uma constante em sua vida. Sente-se exausta e sobrecarregada. Para Mariana é difícil admitir, mas ela precisa de ajuda.

Diante de todas as demandas e desafios que Mariana enfrenta diariamente na sua rotina como educadora de bebês na Educação Infantil. Surge uma questão importante: O adoecimento do *corpo* docente é, exclusivamente, uma questão de saúde pública? Quais esforços são empreendidos pela área da educação no que diz respeito a esta questão? O que entendemos por cuidado, quando nos referimos ao cuidado as educadoras dos bebês?

³⁵ Termo polissêmico que será retomado e discutido em diferentes momentos dessa Pesquisa.

Embora a história de Mariana seja fictícia e, reconheço, com um certo exagero, a fim de enfatizar os desafios que essas profissionais enfrentam diariamente, ela poderia representar um grande número das profissionais que trabalham com bebês na Educação Infantil. A rotina corrida e a falta de tempo para si mesmos são desafios enfrentados por muitas profissionais que atuam nessa área. Não pretendo com essa história fazer uma crítica à rotina, ao controle dos tempos e dos corpos nas instituições infantis. Tampouco é uma crítica as docentes ou ao sistema educacional. Não é foco dessa Pesquisa, mas faz-se importante chamar a atenção para as condições de trabalho das professoras da Educação Infantil, quando têm baixa remuneração, grande carga horária de trabalho, muitas vezes pouca formação, muitas exigências de toda ordem, incluindo desgaste físico pelos espaços não pensados para a especificidade da Educação Infantil, seja para as crianças, seja para as professoras.

Este trabalho não pretende dar respostas, mas ser um convite a pensarmos juntos, sobre a condição daqueles que cuidam e educam crianças nas instituições de Educação Infantil; sobre as políticas e práticas educacionais; sobre a valorização do trabalho docente e sobre a necessidade de cuidado com aqueles que cuidam. Quem cuida de quem cuida? Essa é uma pergunta que não tem uma resposta simples, mas que deve ser trazida à discussão. Obviamente o *cuidado* em relação às docentes é de outra ordem, mas passa por um mesmo transfundo, considerar cada ser humano em sua inteireza e singularidade.

É importante destacar que a história de Mariana foi escrita com base na minha experiência com profissionais que atuam com bebês na área da Educação Infantil, bem como em pesquisas que abordam a docência nesse contexto. Mariana é apenas um exemplo das muitas realidades vividas pelas professoras da Educação Infantil. Há muitos outros aspectos da rotina docente que poderiam ser abordados. Além disso, existem muitas outras *Marianas* que poderiam ser o personagem principal dessa história.

Histórias simples nos convidam a refletir sobre a vida. Se uma história é boa ela tem o poder de inspirar perguntas, se uma história é muito boa, pode ficar sob nossa pele e nos desafiar a abrir novas portas de percepção. A história de Mariana e sua rotina na Educação Infantil nos convida a pensar sobre os modos de vida (e docência) que se desenrolam nas inúmeras instituições infantis. Muitas vezes, modos de vida banalizados e naturalizados por verdades cristalizadas e que podem passar despercebidos por nós. Exemplo disso é o *corpo* das docentes que atuam na educação infantil, especialmente no trabalho com bebês, frequentemente tido como uma ferramenta de trabalho, muitas vezes banalizado como *parte do trabalho* ou *o que se espera delas como professoras*.

Essa reflexão sobre a importância de se questionar sobre – quem cuida de quem cuida? – foi um dos motivos pelos quais mudei meu foco de pesquisa. Percebi que muitos estudos se concentravam no corpo das crianças, mas pouco se falava sobre o corpo das docentes que cuidam delas, não apenas no aspecto físico e mental, mas para além, em uma perspectiva filosófica/ética. E essa mudança de perspectiva trouxe à tona a necessidade de discutir o corpo não apenas dos bebês, mas também das profissionais da Educação Infantil, que muitas vezes são trivializados e negligenciados em detrimento do cuidado com as crianças. Com isso não desmeço a importância de trabalhos que se concentram apenas no corpo das crianças, e em seus direitos educacionais, muito pelo contrário, entretanto, penso que, para que esses direitos sejam levados a efeito, é necessário um olhar cuidadoso também para as profissionais que atuam na docência com bebês na Educação Infantil.

Destarte, considerar que um dos pilares que sustentam o cotidiano da Educação infantil é a indissociabilidade dentre o cuidar e o educar, tendo como principais protagonistas as crianças e as docente. Visto que um dos principais desafios no campo da Educação Infantil, evidenciado por Fochi (2020, p. 3) é “[...] reposicionar a criança e o adulto na relação educativa, superando visões assistencialistas e escolarizantes”. Pois, como salienta o autor, “[...] há uma mescla entre as pedagogias diretivas (centradas no adulto e que perdem a criança) e as pedagogias não diretivas (centradas na criança e que perdem o adulto)” (FOCHI, 2020, p. 3).

Assim, me parece fundamental que sejam criados espaços para reflexão e discussão sobre o corpo dos bebês e o corpo das profissionais que atuam na Educação Infantil junto aos bebês. Compreendo que o cuidado com o corpo da criança vai além do simples cumprimento de protocolos e normas estabelecidas. É um processo complexo e que envolve diversos aspectos, de ordem ética, nesse sentido, o processo do cuidado com o corpo da criança está diretamente relacionado ao corpo do adulto que a cuida. O cuidado com o corpo das docentes não deve ser romantizado, mas sim tratado como uma questão fundamental constitutiva do processo formativo na Educação Infantil.

Problematizar a docência é importante para entendermos seus deslocamentos ao longo da história e como essas mudanças impactaram a educação dos meninos e meninas desta etapa da educação básica. No entanto, a concepção de docência não é fixa, mas sim atravessada por várias forças, como as mudanças sociais, políticas e econômicas. A docência na Educação Infantil, assim como a própria Educação Infantil, no Brasil tem uma história marcada por avanços e retrocessos, lutas e desafios. Por isso, é fundamental olhar para a história da Educação Infantil no Brasil, a fim de compreendermos as implicações na construção da identidade docente no presente.

No capítulo anterior teve-se como propósito desconstruir, desnaturalizar e indagar o conceito de corpo. Com base nas discussões expostas, este subcapítulo busca problematizar o conceito de docência e, para isso, se torna imprescindível lançar o olhar para a história da Educação Infantil, e seus principais marcos históricos e legais. Todavia, antes de adentrarmos na história da Educação Infantil e da docência, considero importante contextualizar, ainda que brevemente, a infância, que assim como o sujeito, é uma invenção da modernidade.

A criança, como ser biológico, sempre existiu, afinal todos os seres humanos foram, em seu momento, crianças. Entretanto, o corpo é, como nos fala Foucault (1999), uma realidade biopolítica, atravessado e marcado de história, portanto, os discursos produzidos sobre elas são efeitos de seu tempo. Destarte, a infância como a compreendemos no presente³⁶, nem sempre existiu, ela assim como o corpo, a docência e a Educação Infantil, como todas as coisas, são efeitos e produções desse mundo, e, também tem uma história, e uma história, que neste caso, não tão antiga, uma invenção do século XVI na Europa.

No período compreendido como idade média, no pensamento ocidental, as crianças eram consideradas adultos em miniatura, vistas e tratadas como adultas. Foi na modernidade que passou a se distinguir do adulto, marco dessa distinção se fez por Jean Jacques Rousseau, em *Emílio ou Da Educação*, que defendeu com maior ênfase uma ideia de diferenciação da criança para o adulto em termos de cuidados. Rousseau trouxe descrições de uma criança com cuidados e necessidades particulares, diferenciando-a dos adultos, como também a concepção delas como inocentes, como Anjos. A criança começa a ser percebida como um ser inacabado, reconhecendo nela a necessidade de resguardo e proteção. Com o passar deste tempo, as crianças, começaram a ser vistas como seres frágeis e irracionais, e junto ao sentimento de zelo e proteção para com elas, houve também outra maneira de se enxergar e construir essa preocupação com as crianças (VENTURINI, 2019).

Destarte, surge a partir disso 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. Iniciou-se então, na modernidade, um processo institucionalizado de escolarização, que atravessa as crianças e as infâncias. “[...] a escola passa a vigiar e a controlar as crianças, mais do que as punir, elaborando saberes sobre elas e trazendo-as para perto, para melhor conhecer e governar” (VENTURINI; SCHULER, 2020, pp. 44-45). A partir disso, as

³⁶ Muitas são as concepções de infância no contemporâneo, entretanto para essa pesquisa importa interrogarmos sobre seus deslocamentos. Portanto, a discussão de tais perspectivas não será aprofundada nessa pesquisa. Mas, para efeito de reflexão, tomamos como ponto de partida o que o leitor toma como concepção de infância no presente.

instituições de confinamento operaram com o disciplinamento dos corpos e dos saberes (FOUCAULT, 1999).

Assim, a criança, como objeto do conhecimento, foi sendo tomadas por diferentes discursos, de normatização, docilidade, disciplina, submissão, obediência, entre outros, sobre o que seriam, e o que deveriam vir a ser. Discursos advindos de relações de força em diferentes contextos, tais como: medicina, educação, relações sociais, religião, entre outros. A sociedade disciplinar, descrita por Foucault (1999) através dos espaços de confinamento e controle dos sujeitos, tais como as escolas, é invadida também pelo controle, e no contemporâneo pelo desempenho.

Entram em cena no presente, pois, outras relações de força no jogo da verdade, e são outros os discursos que circulam no contemporâneo, pautados em produção e aceleração, efeitos de poder que produzem outras formas de subjetivação, deslocando-se para o que Han (2017) denomina sociedade do cansaço e do desempenho. Tais deslocamentos, no que se refere à infância, obviamente estão conectados ao contexto da sociedade como um todo. Logo, caro leitor e cara leitora, esses conceitos serão retomados com mais profundidade na sequência deste texto.

Adentramos, então, na Educação Infantil. Sendo a infância uma produção da modernidade, como não poderia ser diferente, o atendimento às crianças com idade entre zero e seis anos é algo relativamente recente do ponto de vista histórico.

Dos povos nômades primitivos, que viviam em comunidades coletivas e tinham o cuidado com as crianças como responsabilidade de todos, até o surgimento da propriedade privada e da família nuclear (WIGGERS, 2014) houve mudanças significativas no entendimento e na organização do cuidado das crianças pequenas. Conforme Redin, Gomes e Fochi (2013), durante muitos séculos o cuidado e a educação das crianças pequenas foram considerados uma responsabilidade exclusiva das famílias, sem políticas públicas voltadas para esse segmento da população. Contudo, com as transformações sociais ao longo dos últimos séculos, novas formas de organização passaram a ser demandadas.

Antes da institucionalização das crianças pequenas, existiam arranjos alternativos disponíveis para as famílias que precisavam de apoio, mas isso não era algo comum. O cuidado materno era a forma predominante de atendimento aos pequeninos. Quando necessário, as famílias recorriam a arranjos informais, como deixar as crianças com parentes, contratar uma mãe mercenária, ou ainda, abandoná-las em lugares como as *rodas dos expostos* ou *rodas dos enjeitados*, em geral filhos ilegítimos de mães solteiras, que ficavam sob a custódia de grupos

religiosos, que os abrigavam em orfanatos, onde poderiam ser adotados posteriormente (REDIN; GOMES; FOCHI, 2013).

Em conformidade com Redin, Gomes e Fochi (2013) e Wiggers (2014), com o advento da Revolução Industrial, a sociedade passou por grandes transformações e surgiu a necessidade de mão de obra, especialmente de mulheres, no mercado de trabalho. O ingresso das mulheres no mercado de trabalho provocou mudanças significativas na vida das crianças e na sociedade como um todo. Com a entrada das mulheres no mercado de trabalho, surgindo a necessidade em encontrar um lugar seguro e adequado para que as crianças pudessem ficar.

Nesse contexto, surgiram asilos e creches como alternativas à estrutura familiar, fornecendo cuidado e assistência às crianças, especialmente aquelas mais vulneráveis. Todavia, o cuidado oferecido nessas instituições era frequentemente reduzido a um caráter puramente assistencialista, priorizando apenas a segurança e a supervisão das crianças enquanto seus pais trabalhavam. Essa abordagem histórica acabou estigmatizando as creches, sendo vistas como uma forma de caridade, destinada a suprir a falta de cuidados de saúde e alimentação das crianças, e até mesmo como um favor às famílias (WIGGERS, 2014).

Essas instituições emergiram como uma resposta à necessidade de cuidado infantil em um contexto de trabalho cada vez mais exigente e dinâmico, tornando-se uma importante solução social para os desafios da época. Dessa forma, a responsabilidade pelo cuidado, anteriormente atribuída principalmente às famílias, passou a ser reconhecida como uma questão de interesse público (REDIN; GOMES; FOCHI, 2013). Diante desse cenário, as políticas públicas começaram a incorporar a criança como uma figura de grande importância a ser considerada. A partir da década de 1930, a Educação Infantil começou a despertar um interesse mais significativo por parte das autoridades públicas e iniciativas privadas, resultando no surgimento de uma variedade de instituições voltadas para o atendimento da infância no Brasil, mas que se dividiu entre as classes sociais: creches com tom assistencialista para as crianças pobres e os jardins de infância inspirados em Froebel para as crianças com maior poder aquisitivo, como preparação para as próximas etapas de escolarização.

A Declaração Universal dos Direitos das Crianças (DUDC), promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1959, representa um marco histórico significativo. Essa declaração proclamou 10 princípios fundamentais para garantir o direito à vida das crianças, estabelecendo assim a primeira legislação a reconhecer explicitamente as crianças como detentoras de direitos.

Nesse, entretanto, no Brasil, assim como em outras sociedades ocidentais capitalistas, surge uma crescente demanda por instituições que ofereçam cuidado e educação para crianças

pequenas fora do ambiente familiar. Essa necessidade é impulsionada por uma série de processos, como a urbanização, a industrialização, a crescente participação das mulheres no mercado de trabalho e as transformações na organização e estrutura das famílias contemporâneas.

Assim, a partir da década de 1970, juntamente com a expansão das creches, surgiram as pré-escolas como uma nova modalidade educacional. Conforme apontado por Wiggers (2014), foi a partir da introdução da educação compensatória no Brasil, que a Educação Infantil ganhou maior relevância no cenário nacional. A abordagem da educação compensatória fundamentava-se na ideia de que crianças socialmente desfavorecidas apresentavam dificuldades escolares devido à falta de recursos básicos necessários para o sucesso escolar. Essas concepções foram impulsionadas por teorias do desenvolvimento infantil, da psicanálise, estudos linguísticos e antropológicos, além de pesquisas que buscavam estabelecer correlações entre linguagem, pensamento e desempenho escolar.

Conforme Wiggers (2014), no final da década de 1970, a educação compensatória e a preparação para o Ensino Fundamental no Brasil começaram a receber críticas devido aos altos índices de fracasso escolar das crianças provenientes de segmentos sociais desfavorecidos, além de serem alvo de discriminação e preconceito. Essa abordagem para entender o fracasso escolar dessas crianças, baseada na ideia de que lhes faltavam requisitos básicos para o sucesso escolar, ignorava a verdadeira causa: a pobreza, a precariedade das escolas e a discriminação cultural enfrentada por essas populações. Na realidade, ainda hoje, são fatores sociais, políticos e econômicos que influenciam a vida dessas famílias e, conseqüentemente, o desenvolvimento das crianças.

Cabe ressaltar que esse modelo de ensino pautado na escolarização deixou suas marcas na Educação Infantil brasileira. Essa perspectiva reproduzia condutas específicas, tanto para as crianças, quanto para os adultos, indicando o que era esperado deles. Uma vez que se concentrava em criar um determinado formato de conduta no sujeito para que ele estivesse pronto para a escolarização no Ensino Fundamental. Produzindo, como modelo, um sujeito imóvel, que se senta na cadeira, e, só tem olhos e ouvidos e nada mais, colocando o adulto como centro desse processo.

Quando no final do século XIX iniciou-se no Brasil a instalação de jardins-de-infância, instituições privadas destinadas a crianças de famílias abastadas, inspirados nos jardins de Froebel, de acordo com Wiggers (2014), a educação pré-escolar passou a ser valorizada também pelas classes abastadas. Contudo, sua expansão para essas classes sociais provocou uma transformação nos objetivos, funções e exigências dos profissionais envolvidos. Já para as

classes menos favorecidas, a educação pré-escolar manteve-se vinculada principalmente à assistência social, sendo vista de forma pejorativa como um benefício para as mães e famílias trabalhadoras. Demartini (2003) observa que nessas instituições houve um esforço para diferenciá-las dos asilos e das creches, ao ser utilizado frequentemente o termo pedagógico em suas propostas. Através da utilização de um projeto chamado pedagógico, utilizado como um discurso estratégico de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, essas instituições buscavam valorizar-se e diferenciar-se dos asilos e creches para os pobres.

Portanto, historicamente, o atendimento das crianças menores de sete anos fora do ambiente familiar apresentou duas formas distintas: uma destinada aos pobres como assistência social e outra seletiva, voltada para as classes mais privilegiadas., como uma preparação para o Ensino Fundamental. Após uma década, Redin, Gomes e Fochi (2013) nos ajudam a pensar uma visão dicotomizada de crianças e infâncias que está ligada não apenas à faixa etária, mas também às condições de vida das crianças. Enquanto as crianças de quatro a seis anos já contavam com um modelo de atendimento voltado para a educação nos jardins de infância, adotando como referência a organização da docência vigente nas escolas primárias, as crianças de zero a três anos eram atendidas prioritariamente em serviços de assistência às mulheres trabalhadoras ou a crianças órfãs e abandonadas “[...] muito mais pautados por uma situação social de abandono e pobreza desses sujeitos do que por uma ideia de educação para os pequenos, com uma intencionalidade ancorada em perspectivas de desenvolvimento e aprendizagens” (REDIN; GOMES; FOCHI, 2013, p. 38). Nesse sentido, acarretou-se uma divisão entre essas instituições, como alerta Cerisara (1999, p. 12):

Nesta falsa divisão ficava implícita a idéia de que haveria uma forma de trabalho mais ligada às atividades de assistência à criança pequena, as quais era dado um caráter não- educativo, uma vez que traziam para as creches e pré-escolas as práticas sociais do modelo familiar e/ou hospitalar e, as outras, que trabalhavam em uma suposta perspectiva educativa, em geral trazendo para as creches e pré-escolas o modelo de trabalho escolar de escolas de ensino fundamental.

Contrapondo, Batista (2013, p. 22) argumenta que a docência neste nível educacional parece buscar “modelo” à docência característica ao Ensino Fundamental “[...] mesmo quando se trata de educação dos bebês”. De qualquer modo, essas diferentes proveniências resultam em diferentes concepções de atendimento, que afetaram tanto os sujeitos atendidos, quanto aos profissionais e as formas de conceber o trabalho com as crianças.

Ainda sobre esse período histórico, Redin, Gomes e Fochi (2013) destacam que a partir da década de 1970, houve uma mudança significativa na valorização da educação infantil, tanto em termos de políticas públicas quanto em teorias educacionais. Isso resultou em avanços na

oferta de creches e pré-escolas para crianças com idades entre zero e seis anos “[...] conferindo novas dimensões às lutas e militâncias promovidas pelas mulheres, sindicalistas e feministas da época” (REDIN; GOMES; FOCHI, 2013, p. 35).

Resultado desse movimento intenso de lutas na sociedade brasileira, na década de 1980, em meio ao processo de abertura política do país e à consolidação de movimentos sociais em busca da reorganização de diversos setores da sociedade, as crianças passaram a ganhar maior destaque nos discursos, nas ações, na legislação e nas políticas voltadas ao atendimento e cuidado (REDIN; GOMES; FOCHI, 2013).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a criança passa a ser reconhecida como sujeito de direitos, e o atendimento em creches e pré-escolas não mais apenas um direito da mãe trabalhadora. A Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, diz que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Estabelecendo ainda, o dever do Estado de garantir o atendimento a crianças de zero a seis anos de idade, incluindo as creches e pré-escolas na educação regular. Além de determinar a exigência de formação dos professores em nível superior, podendo ser aceito o nível médio.

A partir daí, um novo ordenamento legal importante é criado em 1990, reforçando a legitimando direito das crianças, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990). O ECA representou um avanço na garantia dos direitos da criança e do adolescente no Brasil, reconhecendo-os como sujeitos de direitos que “[...] gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana [...]” (BRASIL, 1990). Estabelecendo as normas e diretrizes para a proteção integral da criança e do adolescente, desde o seu nascimento até os 18 anos de idade. Através do ECA, as crianças passaram a ter direito a proteção contra qualquer forma de violência, abuso ou negligência, além de terem garantido o direito à educação, saúde, lazer, cultura e convivência familiar e comunitária. Comtemplando o direito à educação para a criança e ao adolescente, garantindo, legalmente, acesso à escola pública, gratuita e de qualidade, próxima de sua residência.

Outro importante marco legal da Educação Infantil no Brasil foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, em que se definiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, e estabeleceu as diretrizes para sua organização e funcionamento. A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica tendo “[...] como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da

comunidade” (BRASIL, 1996). Além disso, a responsabilidade pela Educação Infantil passou a ser de profissionais com formação de nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena, em universidades e instituições de ensino superior, repercutindo como o *surgimento* legal da professora de Educação Infantil. Sendo a partir de 2016, a obrigatoriedade da Educação Infantil foi ampliada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterando a LDB/96, tornando-a obrigatória para todas as crianças que completarem 4 anos de idade até o dia 31 de março do ano em curso.

Para Batista (1998) a compreensão do valor social e educativo das creches e pré-escolas, agora refletida na legislação, foi um progresso significativo em relação ao enfoque anterior que priorizava a assistência, guarda e recreação dessas crianças. Entretanto, as raízes dos modelos institucionais de atendimento à Educação Infantil, diferentes em suas origens conforme as diferentes faixas etárias, deixaria suas marcas.

Seguindo a linha temporal de documentos oficiais lançados pelo Ministério da Educação para a Educação Infantil, após a promulgação da LDB, foram divulgadas, pelo MEC, as referências curriculares para a educação básica: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nos anos 1990 o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI)³⁷ integrou a série de documentos desses parâmetros. O RCNEI propôs buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches, mas caindo em uma perspectiva um tanto prescritiva e conteudista, com pouca participação da sociedade, em um contexto de intensos debates sobre a educação infantil no Brasil. Naquela época, o país vivia um momento de transição democrática, após décadas de regime militar, e havia uma crescente demanda por políticas públicas que garantissem o direito das crianças à educação.

O RCNEI foi finalmente publicado em 1998, sendo alvo de diversas discussões e debates desde a sua elaboração, que não contou muito com a participação de grande parte da população. Algumas críticas apontavam para a falta de clareza em relação aos objetivos e conteúdos propostos, bem como para a ausência de orientações práticas para os educadores. “Muitas discussões foram suscitadas a partir da publicação desse documento, tanto em relação à forma de elaboração quanto à abordagem teórico-metodológica apresentada [...]” (REDIN; GOMES; FOCHI, 2013, p. 44). Além disso, os referenciais não terão força de lei e irão operar em uma perspectiva muito instrumental, próxima ao Ensino Fundamental, organizada em áreas.

³⁷ O documento RCNEI não possui caráter mandatório.

Marco importante na história da Educação Infantil no Brasil foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) lançadas em 1999³⁸, pelo Ministério da Educação do Brasil, revisadas em 2009, por meio da Resolução nº 5 do Conselho Nacional de Educação (CNE), abrangendo concepções de educação infantil, criança e currículo e proposta pedagógica em seu ordenamento. As DCNEI possuem força de lei e são responsáveis por estabelecer princípios, fundamentos e procedimentos para orientar a elaboração e a implementação de projetos político-pedagógicos para a Educação Infantil, com base em uma concepção de criança como sujeito de direitos e de uma educação que considere as especificidades e necessidades das crianças nessa faixa etária, trazendo como eixos norteadores para o currículo as interações e as brincadeiras, destacando:

[...] a criança, centro do planejamento curricular, 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, 2009b).

As DCNEI foram desenvolvidas a partir de um extenso processo de debate com pesquisadores, grupos de pesquisa, movimentos sociais e consultores da área, com o objetivo principal de estabelecer a noção de currículo mais adequada para a etapa da Educação Infantil. É importante notar que as DCNEI têm caráter mandatório, o que significa que esse documento apresenta conceitos e orientações que devem ser considerados e implementados pelas escolas de Educação Infantil. Embora as Diretrizes permitam que cada instituição siga seus próprios referenciais teóricos, elas fornecem ideias e diretrizes para orientar a estruturação e organização do trabalho pedagógico nessas instituições. Sobre esse momento Redin, Gomes e Fochi (2013, p. 45) ressaltam: “[...] não falamos mais nem de um lugar de pura assistência, nem de um lugar preparatório para os anos iniciais do ensino fundamental. Falamos de um cidadão que tem direitos aqui e agora”.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento publicado em 2017, (fortemente vinculada às DCN's) é o último documento publicado, sendo que busca assegurar a aprendizagem em cada uma das três etapas da educação básica. A necessidade de uma base nacional curricular já havia sido citada na LDB de 1996, a qual afirma que a educação tem o compromisso com a formação e o desenvolvimento humano integral em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

³⁸ As primeiras DCNEI, de 1999, possuem força de lei, com princípios éticos, estéticos e políticos, orientadores para a Educação Infantil.

Com a publicação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC) em 2017, a Educação Infantil ganhou um novo marco regulatório no Brasil. A BNCC se organiza a partir dos direitos de aprendizagem das crianças. O documento fortalece o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos e prevê a garantia de cinco direitos fundamentais: conviver, brincar, participar, explorar e expressar. Esses direitos buscam assegurar o desenvolvimento integral das crianças, valorizando suas vivências e culturas, bem como suas diferentes formas de expressão. Afirmando-se em:

[...] vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017, p. 36).

A partir disso, estabelece orientações para a construção do currículo organizado pelos campos de experiência, os quais são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Sobre a estruturação por campos de experiência Fochi (2015, p. 222) destaca que eles “[...] não podem ser tratados como divisões de áreas ou componentes disciplinares tal qual a escola está acostumada a se estruturar”.

Ressalto que após busca realizada, com o intuito de contextualizar a prática docente nos documentos de destaque para a Educação Infantil, a partir dos descritores “docência”, “docentes”, “professor” e “educador”, quanto à atribuição docente nos últimos documentos mencionados, no que diz respeito ao trabalho docente destaco que a BNCC faz pouca referência ao tema. Destaco em seu texto inicial, para ambas as etapas, Educação Infantil e Ensino Fundamental a seguinte orientação:

Os modificadores devem ser entendidos como a explicitação da situação ou condição em que a habilidade deve ser desenvolvida, considerando a faixa etária dos alunos. Ainda assim, as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos (BRASIL, 2017, p. 30).

Quanto ao texto direcionado à Educação Infantil, orienta que, “[...] parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017, p. 37). No que tange o documento das DCNEI, não há referência aos docentes, no que tange às suas atribuições. No mesmo sentido, o documento dos RCNEI faz menção ao termo “professor” 120 vezes em seu texto, ressaltando o caráter prescritivo, tanto criticado neste documento.

Após este breve relato da história da docência na Educação Infantil e seus marcos legais, adentrarmos em alguns pontos de discussão que considero relevantes para compreendermos como os elementos dessa história reverbera no contemporâneo, especialmente as questões relacionadas à docência.

Na busca por construir uma identidade na busca da superação do caráter assistencialista e da perspectiva preparatória para etapas posteriores da escolarização, e romper com essas abordagens limitadas, durante muito tempo, o currículo estruturado por datas comemorativas foi uma forte marca dessa construção de identidade. Contudo, isso gerou muitas críticas, principalmente devido ao caráter religioso que esse calendário apresentava e ao distanciamento da vida das crianças. Desde o manifesto dos pioneiros de 1932, o movimento de democratização da educação já propunha um plano geral de educação que incluía uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Por isso, entre outras críticas, o calendário com caráter religioso na educação dita laica passou a ser problematizado. Além disso, a formação para o consumo também passou a ser problematizada, uma vez que as datas comemorativas estimulavam o comércio e exotificam a diferença.

Destaco, ainda, outro tema que gerou e (ainda gera) bastante controvérsias na história da Educação Infantil, que se dá em torno do modelo organizacional específico dessa faixa etária, sobretudo ao que se refere à docência exercida junto aos bebês, em que se faz essencial uma docência compartilhada. Desse modo, “[...] a atuação conjunta da auxiliar e da professora de Educação Infantil caracteriza uma docência compartilhada, a qual exige uma articulação da ação com as crianças e uma cooperação nas estratégias da ação pedagógica, portanto uma prática docente coletiva” (BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2018, p. 9).

Atualmente, o tema da docência compartilhada tem sido amplamente discutido, especialmente em função da necessidade de mais de um profissional presente em grupos de crianças, devido ao número de crianças atendidas. No entanto, é importante destacar que essa prática teve origens diversas, incluindo diferenças na nomenclatura entre professores e professores auxiliares (monitores, auxiliares de classe, entre outros), formação, função e

atribuições desses profissionais. Como apontam Batista (2013), Duarte (2011), Buss-Simão e Rocha (2018), as diversas denominações atribuídas à função de professora na Educação Infantil ao longo da história, desde as primeiras creches no Brasil – como pajem, crecheira, berçarista, monitora, educadora, recreadora, professora, ama, babá, recreacionista, atendente, auxiliar de desenvolvimento infantil, entre outras – acabam por revelar a indefinição histórica dessa profissional. A presença dessas *marcas* dificultou e, ainda dificulta, a compreensão do papel dessas profissionais junto às crianças que frequentavam instituições coletivas de cuidado e educação, assim como pensar à docência nessa etapa de ensino.

Segundo Demartini (2003), o trabalho desenvolvido em creches e pré-escolas é caracterizado por uma hierarquização entre as funções das auxiliares de sala e das professoras. Sendo o cuidado fortemente concebido como assistencialismo, enquanto o educar compreendido como sinônimo de escolarização. As auxiliares responsáveis por tarefas consideradas menos importantes, como limpar, trocar, dar comida, acalmar, atender às necessidades afetivas e cuidados referentes ao corpo, enquanto as professoras seriam responsáveis pela elaboração e execução de atividades pedagógicas, transmitindo conhecimentos sistematizados (como se as demais ações não fosse também pedagógicas). Para Duarte (2011, p. 55), já avançando na discussão “[...] uma falta de compreensão acerca da função dessas profissionais pode incorrer numa dicotomia entre o cuidar e educar, se essas compreenderem esses momentos apenas como gestos mecânicos nos momentos de higiene, alimentação e sono”.

A distinção entre as expectativas de cada profissional evidencia uma hierarquia entre o trabalho intelectual e manual, bem como entre o corpo e a mente. Essa separação denota uma visão dualista do pensamento ocidental, presente na história da Educação Infantil e na história do corpo, que estão entrelaçadas. Essa concepção não se limita à Educação Infantil, mas reflete a construção cultural e histórica em que estamos inseridos, reforçando a ideia da inferioridade do corpóreo em relação ao intelectual, como se essas questões pudessem ser separadas. Esse tema foi discutido com mais profundidade no capítulo anterior.

Essa vinculação está historicamente relacionada à separação corpo e mente, em que o cuidado está associado ao corpo e o educar à mente. Destarte, essa origem carrega consigo um tipo de compreensão do que viria a ser *cuidado* na Educação Infantil. A indissociabilidade do cuidar e educar, e a necessidade de imprimir um novo olhar para o cuidado, garantindo a compreensão de seu caráter indissociável do educar, viria a ser um tema amplamente discutido por pesquisadores das infâncias e discussões da Educação Infantil, se configurando um grande desafio para a área. Fullgraf e Wiggers (2014, p. 133) ressaltam que “[...] o atendimento das

necessidades de higiene, alimentação, saúde, segurança, sono e bem-estar da criança, tradicionalmente denominadas de cuidado [...] passaram a adquirir outro caráter, sendo incorporadas como atividades estritamente pedagógicas”.

Em seus estudos Campos já apontava, em 1994, a ausência da discussão do que significa cuidar na formação de professores: “[...] a dimensão afetiva e a dimensão dos cuidados ligados ao corpo permanecem excluídas do campo definido como educacional e, por conseguinte, fora da esfera de ação dos profissionais com formação pedagógica” (CAMPOS, 1994, p. 45).

Uma década depois, em suas reflexões, resultantes da pesquisa, Tristão (2004, p. 186) indica que essa problematização do uso e o entendimento da expressão “cuidar/educar” entre as professoras da Educação Infantil como quando destaca que “[...] acreditando que se elas estiverem instrumentalizadas para ampliar a concepção acerca desses termos e suas implicações para a prática pedagógica, poderemos finalmente compartilhar com Unger (2003) a idéia de que educação é cuidado”. Essa preocupação com a interligação entre cuidado e educação na infância é uma temática presente há bastante tempo figuram na área dos estudos da infância, persistindo e mantendo sua relevância no contexto atual. Duas décadas depois, ainda debatemos essa questão.

Parece inquestionável que na Educação Infantil o cuidado é educativo. Entretanto, “[...] o cuidar é uma categoria cultural e socialmente definida [...]” (DEMARTINI, 2003, p. 73). Logo, torna-se importante questionar o que a área contempla em sua prática e como essas discussões avançaram ao longo dos anos, me interessando pensar a possibilidade do cuidado de si para tomar à docência com bebês.

A partir da compreensão de que a função da Educação Infantil é trabalhar de maneira indissociável entre o educar e o cuidar, o termo cuidado passou a ser utilizado pelos pesquisadores da área como cuidado com o corpo e com a saúde da criança: “A noção de ‘cuidado’ que tem sido usada para incluir todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, ‘cuidar’ fazendo parte integrante do que chamamos de ‘educar’” (CAMPOS, 1994, p. 35).

Nesse ponto retomo Foucault (2008) para recordarmos que as palavras não são as coisas, nem representam as coisas, as palavras produzem as coisas das quais falam. Logo, ao pensarmos em um termo estruturante, como o *cuidado*, amplamente estudado e discutido, me parece importante não o cristalizar em verdades produzidas por discursos, mas trazê-lo para o campo das discussões para abrir brechas e possibilidades.

Contudo, trago aqui uma inquietação, que o *cuidado de si* não caia em um entendimento superficial, e errôneo, do que o termo poderia remeter ao senso comum como um tipo de autocuidado. Tomando a discussão empreendida por Foucault (2010), quando discute a valorização do princípio do “conhece-te a ti mesmo” em detrimento da noção do cuidado de si, levantando a questão de por que “[...] a noção de *epimiméleia heautoû* (cuidado de si) foi desconsiderada no modo como o pensamento, a filosofia ocidental, refez sua própria história?” (FOUCAULT, 2010, pp.12-13). Foucault (2010) apresenta alguns argumentos para como esses imperativos nos soam, que pode tanto inclinar para um certo narcisismo, de uma exaltação de si, um culto a si mesmo, ou, ainda como uma expressão melancólica e triste, de um sujeito que, incapaz de sustentar por ele próprio, uma moral coletiva, nada mais teria então que fechar em si e, ocupar-se consigo mesmo, como prega o discurso cristão e cartesiano. Por isso, se faz importante enfatizar que em todo o pensamento antigo *ocupar-se consigo mesmo* tem sempre um valor positivo, jamais negativo; está sempre envolvido com a vida no coletivo e pressupõe a figura de um mestre.

Seguindo a discussão das dimensões *cuidado* trago para o debate uma questão extremamente cara para esse projeto de Pesquisa, a centralidade dos profissionais que atuam na docência dos bebês e a dimensão formativa do cuidado, pois na perspectiva foucaultiana, o cuidado implica o exercício do pensamento e de vida. E reitero a importância de lançar o olhar, também, para os docentes que atuam junto aos bebês das instituições de Educação infantil, pois como nos alerta Foucault (2010), o cuidado de si não é um exercício de solidão, mas uma prática social, atravessado pela presença do outro. Para Foucault (2004, p. 271), “[...] o cuidado de si implica também a relação com um outro, uma vez que, para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre. Precisa-se de um guia, de um conselheiro, de um amigo, de alguém que lhe diga a verdade”. Mas como podemos *roubar* esse conceito para pensar as especificidades na lidação com os bebês?

Para tal, pretendo trazer para o campo da discussão o corpo dos bebês e o corpo das docentes, sobre o olhar ético do cuidado de si, e o mesmo como possibilidade de contribuição para uma Educação Infantil potente. A reflexão sobre o olhar lançado ao corpo é, portanto, no meu entendimento, essencial para garantir a tão almejada Educação Infantil que opere com a afirmação da vida.

A docência com bebês é uma atividade que demanda grande disponibilidade corporal e exige um esforço físico, cognitivo e emocional significativo. Nesse sentido, a dimensão corporal é um elemento crucial na complexa trama de relações que se estabelece entre educador e criança, uma vez que as ações pedagógicas requerem um alto grau de dedicação e movimentos

constantes, em uma intensidade compatível com as necessidades dos bebês. Mas não nos referimos a qualquer demanda corporal, falamos de corpos que interagem em uma relação específica do toque, e que tipo de marcas deixará. O que levaria um toque ser neste contexto, educativo? Recorro a Fochi *et al.* (2017) que, abordando os pressupostos de Loczy, colaboram com essa questão de forma tão sensível, falando em uma voz que toca e uma mão que pergunta, nos dizendo que:

Ser segurado no colo, ser abraçado e principalmente tocado são experiências humanas essenciais. O jeito de segurar e tocar, por exemplo, variam conforme as diferentes culturas e exatamente por isso que devem ser pautados na formação dos professores que trabalham com bebês e crianças bem pequenas, uma vez que o toque na infância é um dos cuidados que ajuda a criança a se constituir como sujeito e desenvolver mais confiança nos seus parceiros sociais (FOCHI *et al.*, 2017, p. 41).

Mas para que esse contato corporal, do toque, com afeto seja possível, me parece, essencial que o outro corpo da relação, tenha também possibilidade de certo cuidado. Entretanto, as pesquisas de campo realizadas como docentes desse seguimento trazem uma constante: o cansaço. Muitas dessas constatações abordadas de maneira fictícia na história com a qual iniciamos esse capítulo, a da professora Mariana.

Assim, as autoras Demartini (2003), Tristão (2004) e Duarte (2011) trazem citações de professoras que remetem a impossibilidade de separar a atuação docente da relação do corpo da professora com o corpo da criança; ao constante esforço físico, movimentação e agilidade; às condições de trabalho em se tratando de mobiliário e carga horária; também discutem o adoecimento docente e o desgaste emocional das docentes.

Neste contexto, me parece pertinente a afirmação de Fochi *et al.* (2017, p. 34) de que “[...] a docência na creche é uma profissão que está por ser inventada”. Uma vez que é possível inferir que muitos dos conhecimentos provenientes da tradição pedagógica não atendem às demandas dos bebês e das crianças bem pequenas na creche, assim como não atendem aos professores. Deste modo, a docência com bebês emerge como uma profissão inovadora e desafiadora, a ser inventada de acordo com as especificidades da primeira infância. Este campo pedagógico demanda uma abordagem complexa, considerando uma compreensão profunda das necessidades físicas, emocionais e sociais dos bebês e das docentes que atuam com bebês.

Portanto, a profissão em questão está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento integral dos bebês, reconhecendo-os como sujeitos de direitos, ativos desde os primeiros momentos de vida. A docência com bebês, no contemporâneo, como profissão a ser inventada, exige uma constante reflexão sobre práticas pedagógicas e o estudo das infâncias. Ela representa não apenas um compromisso educacional, mas também um comprometimento com a

construção de modos de subjetivação, e modos de vida numa perspectiva ética, estética e política. Nesse sentido, os profissionais dessa área desempenham um papel crucial na formação inicial, contribuindo para o estabelecimento de alicerces que moldarão as trajetórias educacionais das crianças ao longo de suas vidas. Portanto, a docência com bebês não é apenas uma profissão a ser inventada, mas também uma oportunidade de criação de outros possíveis, e de invenção de si. Tendo como horizonte creches que sejam capazes de possibilitar modos de existência em que a vida possa se constituir como obra de arte, e por uma sociedade em que impere a ética pela dignidade da vida humana.

Para explorar a problemática dos modos de existência docentes, recorro aos estudos de Schuler (2016), que, apoiada em Foucault, utiliza a genealogia para analisar a docência e seus modos de subjetivação problematizados por meio de uma análise baseada nas três dissoluções genealógicas: verdade, realidade e identidade, conceitos compreendidos como construções históricas e culturais, e sua desestabilização tem consequência descristalizando os modos de existência docentes.

A autora opera desde uma perspectiva pós-estruturalistas e o denominado pensamento da diferença, que rompe com os binarismos e com as metanarrativas, pensam a verdade como um valor que esqueceu que o é, e como efeito das relações de força. Operando com a realidade a partir do entendimento que as palavras produzem as coisas das quais falamos, e ainda, do entendimento de que a realidade não existe fora dos processos discursivos, fora da linguagem que a produz como tal. Operando com o desmanche da identidade, entendendo que a docência não é uma essência, mas modos de existência, lugares no discurso, efeitos da subjetivação (SCHULER, 2016).

Quando se trata da dissolução da realidade, Schuler (2016) desnaturaliza a relação com a realidade escolar como dada no mundo exterior, com sentido em si mesma, esperando ser coletada e repassada aos alunos, dissolvendo ainda a realidade como uma entidade metafísica, com a lógica de que há uma ideologia a ser desmascarada para que o sujeito autônomo possa ter acesso a sua consciência. Schuler (2016) nos leva a pensar o deslocamento do conceito de saber. Operando na dissolução da realidade, do mesmo modo, a partir da perspectiva que as palavras produzem as coisas das quais falamos. A questão, então, se daria na análise das práticas por meio das quais estamos nos constituindo no que somos, para abrir possibilidades de criação de outras composições possíveis.

Já em se tratando da dissolução da identidade, rompe-se com a ideia de que teríamos uma essência, uma interioridade, leis gerais do desenvolvimento, uma alma ou um *self* que nos explicaria. O que teríamos seriam efeitos de subjetivação, uma posição no discurso, lugares que

ocupamos e vivemos, rompendo com a lógica platônica-cristã de um modelo a ser seguido. Problematizando as identidades em relação à docência, como instrutora, avaliadora, salvadora, inclusora, conscientizadora, explicadora e de bom pastor, com todos os efeitos de poder e de subjetivação com os quais estão envolvidas. Schuler (2016) problematiza, ancorada em Nietzsche, a educação na perspectiva de uma moral de rebanho que encaminha para o bem de todos e na renúncia de si. A autora nos revela que a dissolução da identidade movimenta a relação com o outro e com os saberes, uma vez que o saber não estaria unicamente no jogo da mercadoria, de dar e receber, nem nos jogos das utilidades, mas tratar-se-ia de transformar-se a si mesmo por meio dessas relações (SCHULER, 2016).

E, por fim, quanto à dissolução da verdade, traz a verdade entendida como uma ficção e um valor que esqueceu que o é (NIETZSCHE, 2007), compreendida como sendo desse mundo, fortemente vinculada a relações de poder que a produzem e a apoiam, constituindo-se, assim, regimes de verdade. A dissolução da verdade passaria pela problematização da moral de rebanho platônico-cristã que divide o mundo em modelos e cópias, em verdade e erro. A autora nos instiga a pensarmos como certas questões estão sendo colocadas como regimes de verdade, quais suas regras para distinguir o verdadeiro do falso, analisando seus efeitos específicos de poder e de subjetivação. E, a partir disso, pensarmos a docência no atravessamento das forças microfísicas que a produzem para desempatar esse corpo da docência já tão codificado, pensando em outras possibilidades de criação (SCHULER, 2016).

Desta maneira, a partir da dissolução da realidade, da identidade e da verdade, Schuler (2016) nos indica que tais dissoluções genealógicas poderiam funcionar como ferramenta analítica para problematizar a relação entre a docência, a verdade e a constituição da experiência, pensando num deslocamento da ordem moral e operando em uma perspectiva mais ética. A autora nos leva a pensar para além do conhecer-se a si mesmo (na docência), tratar-se-ia de um ocupar-se consigo. O cuidado de si estaria fortemente conectado ao cuidado com o outro, pois seria um princípio do próprio exercício (SCHULER, 2016).

Schuler (2016) nos convida a pensarmos junto a Foucault a docência a partir da genealogia, das práticas de subjetivação, entendendo que este *eu* com o qual se tem uma relação é a própria ação. Operando então, como o *cuidado de si* como essa artesanaria de produzir uma determinada estética da existência, deslocando de uma moral generalizada, ligada a valores totais. Assim, Schuler (2016) opera com o conceito do *cuidado de si*, problematizando a docência. Nessa perspectiva, o *cuidado de si* remete a um modo de conduzir-se, tratando-se de um fortalecimento da diferença para a lidação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Schuler (2016) recorre à Sêneca para trazer a figura do mestre, não como “mestre da memória”

que transmite o que o outro ainda não sabe, mas como aquele que tratando-se de um conduzir-se para fora de si, de uma desaprendizagem, convida o outro ao mesmo exercício.

Dessa maneira, o exercício da docência poderia ser pensado como uma equipagem para a existência. A docência tomada pelo *cuidado de si* exigiria estar face a face com outro e consigo mesmo no processo de diferenciação de si (SCHULER, 2016).

A história fictícia de Mariana pode ser relacionada ao conceito de *cuidado de si* em Foucault, pode ser vista como um exemplo da necessidade de se repensar a docência a partir desse conceito, uma vez que a rotina exaustiva das docentes evidencia a necessidade de refletir sobre a importância do cuidado de si, pensado a partir das questões referentes modos de ser docente e fazer docência, em nosso tempo. A fim de pensar a docência a partir de uma perspectiva mais genealógica, ou seja, atenta às dissoluções da realidade, verdade e identidade, em que a docência seja compreendida como uma possibilidade de ação política (micropolítica) que problematiza os regimes de verdade no presente e os dispositivos de dominação presentes na educação.

Assim, a docência na Educação Infantil, no nosso tempo, como uma profissão está para ser inventada. Márcia Buss-Simão e Eloisa Rocha (2018) nos atentam ao momento histórico de construção da identidade profissional, processo que se inicia na LDB de 1996 com a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica. Para as autoras, estamos inventando, construindo, delimitando essa profissão (BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2018). As autoras tensionam em como constituímos profissionais da infância a partir de um pensamento colonizador, tendo como referência o modelo de docência do Ensino Fundamental, apontando a necessidade de romper com a lógica do escolarizante, decolonizar a Educação Infantil (BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2018). Olhando para a docência na pequena infância a partir de suas especificidades, pensar o corpo das docentes nesse processo como algo essencial. Logo, ele ocupa tamanha centralidade, tanto quanto o corpo da criança pequena, no processo de formação humana no universo da Educação Infantil.

E para pensarmos que esses corpos, por vezes cansados e esgotados, não são os produtores dos *sujeitos da obediência*, mas são também efeitos de seu tempo. Não são mais os mesmos da sociedade disciplinar do século XVIII descrita por Foucault (1999), mas do controle, produzidos no interior de outra lógica, a lógica do desempenho e produção, dos empresários de si mesmos (HAN, 2017). Os corpos dos docentes estão padecendo não somente pela demanda e exigência física, mas a *pressão do desempenho*, como no alerta Han (2017, p. 27): “O que torna doente, na realidade, não é o excesso de responsabilidade e iniciativa, mas o imperativo do desempenho como um novo *mandato* da sociedade pós-moderna do trabalho”.

Isso na Educação Infantil se percebe pelo excesso de *mostração de coisas* que os professores precisam ter para evidenciar para os pais que *estão fazendo alguma coisa*. A avaliação, assim, capturada por essa lógica do desempenho, transforma o que poderia ser a beleza dos portfólios, por exemplo, em uma mercadoria para os *pais clientes* consumirem.

E conceber outros possíveis, em resistência a essa lógica neoliberal, e assim como nos instiga Foucault, vislumbrar outros modos de relação com o corpo, com o outro, com a vida poderia ser uma possibilidade na docência com bebês? E pensar, para além do que está posto, a vida como uma obra de arte, a docência como obra de arte, e compor uma bela existência junto às crianças, poderia ser, ainda, uma invenção possível?

A partir disso, trata-se de um desafio importante trazer para o campo de discussão, também, o corpo das docentes que atuam com bebês em instituições de Educação Infantil. Isso porque, apesar de ser uma parte fundamental do processo educativo, esse tema é pouco discutido seja no ambiente escolar, seja como tema de interesse acadêmico/científico, o que pode ser uma pista de que aí, talvez, resida uma verdade cristalizada sobre modos de ser docente, uma vez que se trata de uma escolha profissional. Porém, é fundamental refletir sobre como as escolhas profissionais estão inseridas em um contexto social mais amplo, permeado por normas, políticas e valores que moldam a concepção de corpo e suas atribuições necessárias no exercício da função. Portanto,

[...] mais do que buscar a verdade sobre a docência, trata-se aqui de pensar o valor de verdade no que tange à docência; de buscar a verdade como mais um valor produzido contingentemente. Isso não significa operar sem nenhum valor, mas mostrar como foram produzidos e qual sua força em nossa contemporaneidade para, quem sabe, inventarmos outras relações conosco mesmos nesse espaço. O objetivo não seria distinguir o verdadeiro do falso, o bem do mal, mas investigar como certas questões estão sendo colocadas como regimes de verdade, quais suas regras para distinguir o verdadeiro do falso, analisando-os em seus efeitos específicos de poder e de subjetivação (SCHULER, 2016, p. 140).

Assim, pretendo nas análises aprofundar essa relação entre o corpo das docentes e o corpo dos bebês para pensar na constituição docente na Educação Infantil em tempos de superaceleração, pobreza da experiência e concorrência nessa lógica neoliberal que reduz a educação e a formação humana à desempenho e concorrência.

A partir *desse olhar*, adotamos para essa Pesquisa uma metodologia inspirada na análise de discurso foucaultiana, como *um modo de olhar*. A metodologia de pesquisa é fundamental para que possamos entender como a investigação foi conduzida e como o arquivo empírico foi organizado e analisado, o que será detalhado no próximo capítulo.

3 MÉTODO INVESTIGATIVO

O mundo é uma linguagem que fala de si mesma (PAZ, 1982, p. 42).

As verdades são ilusões das quais se esqueceu que elas assim o são [...]. (NIETZSCHE, 2007, p. 37).

Os discursos são construídos a partir de signos, mas seu verdadeiro poder não reside apenas na designação de coisas. Há algo mais, algo que os torna irredutíveis à simples linguagem falada. É esse ‘mais’ que precisa ser revelado e descrito (FOUCAULT, 2008, p. 55).

Iniciar um capítulo de metodologia em uma Dissertação é uma tarefa complexa e desafiadora. É necessário estabelecer as bases teóricas e conceituais que orientam a Pesquisa, apresentar os principais conceitos e abordagens que serão utilizados na análise dos dados, delimitar o objeto de estudo e justificar a relevância da Pesquisa.

Nesse sentido, as citações selecionadas para introduzir este capítulo, de Octavio Paz, Friedrich Nietzsche e Michel Foucault, oferecem importantes reflexões sobre a verdade, bem como sobre o papel do discurso na construção e perpetuação de poder e saberes, alicerces importantes na construção dessa Pesquisa.

Octavio Paz (1982), em sua obra *O arco e a lira*, nos convida a pensar sobre a linguagem como um universo que se auto refere, que se constrói e se reinventa a si mesmo. Para o autor, o mundo é uma linguagem que fala de si mesma, sendo através dela que o ser humano compreende e interpreta a realidade que o cerca.

Por sua vez, Nietzsche (2007), em seu texto *Sobre verdade e mentira*, nos alerta sobre a ilusão das verdades, como mais um valor produzido, como produções que se dão na imanência da vida, a partir de convenções e interesses. O autor nos instiga a questionar e problematizar as verdades que nos são apresentadas não enquanto a divisão binária do verdadeiro e do falso, mas como ficções, buscando compreender a sua emergência e a valoração dos valores.

Por fim, Foucault (2008), em sua obra *A arqueologia do saber*, nos convida a questionar as formas como os discursos constroem objetos e significados, e como essa construção está imersa em relações de poder e saberes. Sugere que há algo mais, algo que os torna irredutíveis à simples linguagem falada. É esse *mais* que precisa ser pensado e descrito.

Ao longo deste capítulo também serão descritas as principais etapas da Pesquisa, incluindo a definição do corpus documental, a seleção das publicações da área da educação que foram analisadas, a recolha e organização dos dados, bem como os procedimentos de análise e modos de interpretação.

Para esta Dissertação na área de Educação, a metodologia escolhida, uma metodologia inspirada na análise de discursos foucaultiana, nos equipa, oferecendo um importante conjunto de ferramentas teóricas e conceituais que nos permite identificar e problematizar as verdades e os poderes que nos constituem, e, portanto, contribuindo para análise do material empírico dessa Pesquisa: publicações sobre o corpo dos bebês e o corpo das docentes que atuam com bebês na Educação Infantil na área da Educação.

Nessa perspectiva, não trataremos de buscar um sentido único ou verdades ocultas, escondidas que seriam descobertas pelo pesquisador. Tampouco encontrar inverdades e apontar caminhos ditos verdadeiros. Como destaca Rosa Fischer (2001), analisar o discurso significa entender as relações históricas e práticas concretas que estão presentes e ativas dentro do próprio discurso.

Para Foucault nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disto: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos (FISCHER, 2001, pp. 198-199).

Nesse sentido, a análise do discurso em Foucault será utilizada para investigar como estão sendo produzidos e reproduzidos os discursos relacionados ao corpo dos bebês e ao corpo das docentes na Educação Infantil em publicações da área da educação. A ideia não é dizer o que é o corpo, ou como deveria ser compreendido o corpo dos bebês e docentes da Educação Infantil, mas sim, buscar compreender como esses discursos produzidos contribuem para pensarmos e problematizarmos como as práticas discursivas contribuem para a construção das concepções e práticas relacionadas ao tema dessa Pesquisa.

Dessa forma, busca-se estabelecer as bases teóricas e conceituais que orientam o desenvolvimento desta Dissertação, para isso serão abordados os principais pressupostos teóricos da Análise do Discurso, de Michel Foucault. Ao se debruçar sobre a análise do discurso, é fundamental compreender conceitos centrais como prática discursiva, relações de poder e subjetivação.

Para Foucault (2004, p. 262), subjetivação seria “[...] o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si”. Foucault (2004) rompe a ideia de que somos sujeitos com identidades fixas, originais, soberanas e intencionais, que poderíamos encontrar dentro de nós mesmos, não possuímos uma origem identitária que possa fornecer uma verdade absoluta sobre nossa existência. Em vez disso, somos produzidos pelas posições que ocupamos e pelos contextos em que vivemos, tornando-

nos efeitos deste mundo. Por conseguinte, não há conhecimento definitivo sobre o homem, “[...] uma vez que ele mesmo não passa de uma ficção” (SCHULER, 2013, p. 74). O que dispomos é a história dos sujeitos e seus modos de subjetivação. O que importa é entender como esses modos de ser são construídos, em relação ao poder, ao saber e ao si. O sujeito é concebido como um lugar no discurso, uma ficção, um efeito do discurso (SCHULER, 2013). Destarte, Schuler (2013) considera que modos de subjetivação na perspectiva do cuidado de si seriam as práticas (práticas de si, constituição do sujeito em relação a si mesmo) exercidas sobre si, e a possibilidade de criação de outros modos de existência, como arte.

A abordagem de Foucault (1996) sugere, então, que não se deve mais considerar os discursos apenas como um conjunto de signos que remetem a conteúdos ou representações, mas sim como práticas que sistematicamente formam os objetos sobre os quais falamos. Para Fischer (2001) o discurso não pode ser limitado a uma simples referência às coisas ou à mera utilização de letras, palavras e frases. Ele é mais do que isso e não pode ser entendido apenas como um fenômeno de expressão de algo. O discurso apresenta regularidades intrínsecas e é possível definir uma rede conceitual que é própria dele, o que o torna muito mais complexo do que simplesmente a expressão de ideias ou pensamentos (FOUCAULT, 2008).

Para Foucault (2010) todo discurso é a prática que produz os objetos de que fala, e as práticas discursivas como um conjunto de regras históricas que tornam possível determinados exercícios da função enunciativa. Daí a necessidade de interrogarmos o que, em cada época, em cada tempo específico, produz as condições de exercício da função enunciativa. Foucault (2008, pp. 132-133) ressalta:

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar [...] na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo.

Nesse sentido, Foucault (2008) propõe uma abordagem do discurso que o concebe como uma prática social que produz efeitos de poder, saber e subjetivação. Segundo o autor, o discurso não é apenas uma forma de expressão ou comunicação, mas sim um conjunto de práticas que constituem a realidade e os sujeitos que nela se inserem (FOUCAULT, 2008).

Nesse sentido, os enunciados produzidos em um determinado momento histórico e em um determinado contexto social estão imbuídos de relações de poder, que são exercidas sobre aqueles que os enunciam e sobre aqueles que são alvo desses enunciados. A partir dessa perspectiva, a análise do discurso proposta por Foucault busca desnaturalizar e problematizar as relações de poder que estão presentes nos discursos produzidos. Assim, as práticas discursivas são compostas por um conjunto de regras históricas que tornam possíveis exercícios específicos da função enunciativa (FOUCAULT, 2008).

O enunciado trata não apenas das palavras utilizadas, mas sim do que está sendo comunicado. Ele está associado à existência de um referencial que não é composto por coisas, realidades ou seres, mas sim por uma gama de leis e regras que definem as possibilidades e condições de surgimento e delimitação do que é expresso na frase. Esse referencial é o que estabelece o lugar, a condição, as possibilidades de surgimento e de demarcação, tornando-o dotado de significado e valor de verdade (FOUCAULT, 2008).

De acordo com a perspectiva de Foucault (2008), é o campo associado que confere ao conjunto de signos ou a uma frase o status de enunciado, permitindo que estes tenham um contexto intencional e formem uma teia complexa. O enunciado é construído a partir de uma série de formulações que se associam e se modificam mutuamente, formando um conjunto de sentidos. Dessa forma, o enunciado é constantemente influenciado e atualizado por outros enunciados e seus efeitos, tornando-se parte de um processo contínuo de transformação e reconfiguração da rede de significados.

Para isso, torna-se imprescindível uma análise abrangente dos enunciados presentes nas práticas discursivas, sendo necessário considerar não apenas o conteúdo dos enunciados, mas também as condições em que eles foram produzidos, como o contexto histórico, social e cultural. Além disso, torna-se fundamental levar em conta as diferentes posições dos sujeitos envolvidos na produção desses enunciados, bem como as formas como eles são constituídos e posicionados pelos discursos em que estão inseridos. Sobre o sujeito do enunciado Foucault (2008, p. 104) esclarece que:

Para que uma série de signos exista, é preciso – segundo o sistema das causalidades – um ‘autor’ ou uma instância produtora. Mas esse ‘autor’ não é idêntico ao sujeito do enunciado; e a relação de produção que mantém com a formulação não pode ser superposta à relação que une o sujeito enunciante e o que ele enuncia.

Nesse sentido, a fim de compreender as relações de poder e discursos de verdade, presentes nas práticas discursivas e como elas afetam a subjetividade dos sujeitos foco dessa Pesquisa, expressa nos trabalhos selecionados, buscamos investigar como os sujeitos se inserem

e se relacionam no contexto dos discursos produzidos, utilizamos como material empírico a produção acadêmica da área da Educação, de 2010 à 2022.

Para essa Pesquisa, que assume inspiração nesse conjunto de premissas da análise do discurso foucaultiana, considera-se o discurso como um objeto central para a compreensão dos processos educativos, uma vez que as práticas discursivas são constitutivas da própria Educação. Através da análise do discurso, considera-se possível identificar os valores, as normas, os modos de pensar e agir que são produzidos e reproduzidos nas instituições de Educação Infantil, analisados nessa Pesquisa a partir das produções referentes ao corpo dos bebês e das docentes que atuam com bebês nessas instituições.

Com o intuito de problematizar os regimes de verdade produzidos pelos discursos que circulam nessas publicações, e atingir o proposto dessa Pesquisa a partir do objetivo geral: mapear e analisar que discursos estão sendo produzidos, nas publicações acadêmicas, referentes ao corpo dos bebês e ao corpo das docentes que atuam com bebês na Educação Infantil. E dos objetivos específicos, com os quais pretendo: a) identificar e analisar os discursos contidos nas publicações acadêmicas que permeiam o corpo na docência com bebês; b) problematizar os discursos produzidos e o olhar para o corpo, considerando o contemporâneo na perspectiva de uma sociedade do desempenho e a possibilidade ainda de certo cuidado de si.

O primeiro objetivo específico busca compreender como os discursos sobre os corpos dos bebês e das docentes que atuam com bebês são construídos nas publicações acadêmicas. É fundamental identificar as práticas discursivas que permeiam essa temática, uma vez que elas produzem os modos de trabalho realizado pelos professores.

O segundo objetivo específico pretende problematizar os discursos produzidos sobre o cuidado na docência com bebês, levando em consideração o contexto contemporâneo marcado por uma sociedade do desempenho. Além disso, busca-se considerar a possibilidade de um cuidado de si por parte das docentes da Educação Infantil, a fim de que em certa medida possam se equipar-se para outros modos de ser docente e fazer docência.

3.1 Rastreamento trilhas: mapeando o território das publicações acadêmicas

Sobre a produção dos dados, a fim de abranger o escopo traçado foi empreendida uma busca bibliográfica nas bases de dados de periódicos da CAPES. É importante ressaltar que, embora a literatura selecionada não tenha, algumas vezes, relação direta, mas transversal, ao corpo dos bebês e das docentes, a análise crítica desses trabalhos pode fornecer elementos valiosos sobre a temática proposta. A busca foi realizada no Banco de Periódicos da Capes com

o intuito de alcançar os objetivos propostos na pesquisa, para entender o que a área da Educação vem produzindo e quais discussões estão em foco no período correspondente entre 2010 à 2022, uma vez que a atualização das DCN para a Educação Infantil ocorre em 2009.

Para tanto, retomando o problema da Pesquisa, utilizei os seguintes descritores: “corpo”, “docência”, “educação infantil” e “bebês”. Foram localizados 30 artigos. Em seguida, foram lidos todos os títulos, resumos e uma breve descrição dos textos³⁹, destes 04 artigos foram selecionados. Foram descartados um total de 26 trabalhos, por não terem relevância direta com o tema de pesquisa.

Em seguida, foi realizada uma segunda busca no mesmo banco, utilizando os descritores “corpo”, “educação infantil”, “bebês” e “professor(a/es)”. Foram encontradas 156 produções. Após aplicar o filtro “educação infantil”, restaram 34 produções. Em seguida, foi aplicado o filtro “artigos”, o que eliminou duas dissertações e um recurso textual, resultando em 33 produções. Por fim, foi aplicado um filtro para limitar o período de busca entre os anos de 2010 e 2022, obtendo-se 28 artigos. Novamente, após a leitura de todos os títulos, resumos e uma breve descrição dos textos, foram selecionados apenas 02 artigos. Foram descartados um total de 26 trabalhos, por não terem relevância direta com o tema de pesquisa.

Com base nos critérios mencionados, foi realizada uma terceira busca com os descritores “corpo”, “educação infantil”, “bebês” e “educador OR educadora OR educadores”. Após a busca, foram encontradas 87 produções. Para limitar o período de busca entre os anos de 2010 e 2022, foram aplicados filtros adicionais, reduzindo o número de produções para 64 produções. Aplicando o filtro “português”, restaram 37 produções. Ao revisar os títulos, resumos e descrições dos textos, foram selecionados 03 artigos relevantes. Foram descartados um total de 34 trabalhos, por não terem relevância direta com o tema de pesquisa.

Para delimitar o escopo da Pesquisa, as produções que abordavam temas não relacionados ao tema dessa Pesquisa foram descartadas. Esses temas incluíam, dentre outros: ensino fundamental, currículo, educação física, corpo humano, religião, família, relato de experiências, inclusão, dentre outros.

Em outras tentativas de busca, foram incluídos outros descritores, como “docentes”, “saúde” e “trabalho”. No entanto, após a leitura dos títulos, não foi encontrado nenhum trabalho relevante. Ao todo, foram encontrados 9 artigos que apresentavam alguma relação com o tema central da Pesquisa, conforme quadro apresentado a seguir, os quais se constituem como corpo empírico dessa Dissertação.

³⁹ Destaco a necessidade em averiguar o corpo dos textos na busca por pistas, desdobramentos e atravessamentos, em que aspectos observados no enredo dos estudos fossem relevantes à discussão proposta para essa Pesquisa.

Quadro 1 – Artigos por descritores no período de 2010 à 2022 – Portal de Periódicos
CAPES/MEC

Descritores	Artigos encontrados	Atenderam aos filtros	Selecionados
corpo AND “educação infantil” AND docência AND (bebês OR berçário OR creche)	30	30	4
corpo AND “educação infantil” AND (professor OR professora OR professores) AND (bebês OR berçário OR creche)	166	34	2
corpo, AND “educação infantil” e (educador OR educadora OR educadores) AND (bebês OR berçário OR creche)	87	37	3
Total	283	101	9

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao final das buscas, foram selecionados 04 artigos relevantes com os descritores “corpo”, “docência”, “educação infantil” e (bebês OR berçário OR creche) 02 artigos relevantes com os descritores “corpo”, “educação infantil”, “professor(a/es) e (bebês OR berçário OR creche), e 03 artigos relevantes com os descritores “corpo”, “educação infantil”, “educador(a/es)” e (bebês OR berçário OR creche), totalizando 9 artigos para análise nesta Dissertação. Para cada artigo foram levantadas as informações de título, autor(a/es), revista, ano, resumo, palavras-chave e link, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 2 – Artigos por descritores, contemplando título, autor(a/es), revista, ano, resumo, palavras-chave e link

Descritores: Corpo AND “Educação Infantil” AND Docência		
1. Título	Autor (a/es)	Revista / Ano
O cuidado enquanto ética na educação infantil: uma etnografia com bebês em contexto coletivo de educação.	Jacira Carla Bosquetti Muniz; Patrícia de Moraes Lima; Cristina Teodoro	Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 24, n. 46, p. 1358-1381, 2022.
<p>Resumo: Este texto tem por objetivo problematizar o cuidado que é vivido em um contexto coletivo de educação de um grupo de bebês, localizado na Prefeitura Municipal de Florianópolis. Parte-se da premissa de que foi possível identificar, a partir do processo de observações e registros que emergiram no cotidiano, que o cuidado é significado e vivido de modo específico por cada um dos sujeitos envolvidos. A escolha por uma etnografia com bebês foi priorizada por estar revestida com o um campo epistemológico, metodológico e ético. Sendo assim, toma-se como base os conceitos que foram anunciados pelos bebês e pelas professoras e que, trazem enunciados para pensar a ética do cuidado entrelaçado aos contextos coletivos de educação, neste caso específico, o cuidado como uma relação social. Os estudos foucaultianos auxiliam a movimentar esse conceito (cuidado) a partir do cuidado-de-si. Constatou-se, a partir da pesquisa, os bebês como sujeitos potentes que interrogam à docência.</p> <p>Palavras-chave: Etnografia. Bebês. Cuidado. Corpo. Práticas Pedagógicas</p> <p>Link: https://doi.org/10.5007/1980-4512.2022.e90451</p>		

2. Título Corpo e infância nas pesquisas em educação infantil: trajetórias do Nupein.	Autor (a/es) Márcia Buss-Simão	Revista / Ano Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1540-1574, 2021.
<p>Resumo: O artigo reúne pesquisas, vinculadas a produção do Nupein, que dão visibilidade para as diferentes dimensões do corpo na educação da infância, mais marcadamente, suas relações com as especificidades da docência e com os marcadores sociais. Do total de 80 dissertações de mestrado e das 17 teses de doutorado defendidas no grupo de pesquisa Nupein, foram selecionadas, 21 pesquisas, cinco em nível de doutorado e 16 em nível de mestrado. Como critério de inclusão foram reunidas as pesquisas que se debruçaram, de forma exclusiva ou, transversal, sobre corpo e infância e suas implicações nos processos educativos-pedagógicos na educação infantil. A leitura das pesquisas resultou em duas categorias de análise: a) o corpo como um delineador das especificidades da docência; b) o corpo e as relações com os marcadores sociais: gênero, etnia-raça, classe e geração. As análises apontam a relevância do corpo na delimitação das especificidades da docência na educação infantil e na constituição das identidades pessoais e sociais das crianças nos processos de socialização.</p> <p>Palavras-chave: Corpo. Infância. Pesquisas. Educação Infantil.</p> <p>Link: https://doi.org/10.5007/1518-2924.2021.e82296</p>		
3. Título Para pensar o apagamento ritualizado dos corpos na creche adultos, bebês, atividades.	Autor (a/es) Patrícia Vieira Bonfim; Luciana Esmeralda Ostetto	Revista / Ano Revista Interinstitucional Artes de Educar, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 491-507, 2019.
<p>Resumo: Este texto focaliza narrativas corporais de professoras e bebês nos espaços e tempos de uma creche pública. No que se refere à metodologia, os dados foram gerados por meio de registros escritos e fotográficos visando capturar cenas de professoras e bebês em interação. Em um segundo momento foram realizados encontros com as docentes para conversas e análises sobre as cenas visíveis nos registros fotográficos suscitando narrativas outras. Os resultados revelaram que, em rotinas automatizadas focadas na realização de atividades fragmentadas, os corpos contidos das professoras e os corpos expandidos dos bebês desencontram-se, despotencializando as relações.</p> <p>Palavras-chave: Narrativas corporais; Interações adultos e bebês; Creche.</p> <p>Link: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/45278/31551</p>		
4. Título Os bebês no cotidiano da creche ação social, corpo e experiência.	Autor (a/es) Angela Maria Scalabrin Coutinho	Revista / Ano Em aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 105-114, 2019.
<p>Resumo: A ação social dos bebês imprime marcas no cotidiano da educação infantil que questionam as lógicas de organização centradas na normatização das ações e relações. Tais marcas perpassam, sobretudo, o reconhecimento da presença corporificada dos bebês, os quais se manifestam e se relacionam lançando mão de formas comunicacionais que exigem do professor um constante exercício de escuta e interpretação, reposicionando o que significa a docência com bebês e crianças bem pequenas. Com essa compreensão, a organização do cotidiano da educação infantil é analisada com base na ação social dos bebês e no pressuposto de que o corpo é um dos componentes dessa ação e uma experiência que se constitui na (inter)ação. O texto toma por base duas etnografias visuais desenvolvidas em creches com grupos de bebês, uma em Florianópolis, Brasil, e outra em Braga, Portugal.</p> <p>Palavras-chave: educação em creche; cotidiano; bebês; ação social; corpo.</p> <p>Link: https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i100.3313</p>		
Descritores: Corpo AND “Educação Infantil” AND “Professor/a/es”		
5. Título Na gestualidade de professoras e bebês, o corpo fala de relações.	Autor (a/es) Patrícia Vieira Bonfim; Luciana Esmeralda Ostetto.	Revista / Ano Educação & Formação, Fortaleza, v. 5, n. 14, p. 115-132, 2020.
<p>Resumo: Com o corpo, o indivíduo suspeita o mundo, afeta e é por ele afetado, constrói relações, significa e expressa a existência. O que dizem os corpos de bebês e de adultos em relação? Referenciado sobretudo na Psicologia walloniana e na Antropologia lebretoniana, apresentam-se resultados parciais</p>		

de pesquisa de doutorado que objetiva analisar narrativas sobre/com o corpo tecidas nas interações entre professoras e bebês. Os dados, advindos da observação de um grupo de bebês com suas professoras, foram gerados mediante registros escritos e fotográficos, focando diferentes momentos da rotina, posteriormente apreciados e discutidos em encontros com as docentes. Para a análise, observaram-se movimentos relacionais compostos por gestos produzidos entre bebês e professoras no ambiente externo à sala de referência. Notou-se preliminarmente que a qualidade da relação estabelecida entre eles foi fundamental para ativar a descoberta do corpo, na experimentação do espaço, das texturas, das formas e dos sabores.

Palavras-chave: Corpo. Educação infantil. Creche. Interações adulto-bebês.

Link: <https://doi.org/10.25053/redufor.v5i14mai/ago.1647>

6. Título	Autor (a/es)	Revista / Ano
Os corpos de professoras e crianças da educação infantil: A formação e suas (im)potências e (fragment)ações.	Michelle Dantas Ferreira; Edilane Oliveira da Silva	Revista Interinstitucional Artes de Educar, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 160-183, 2020.

Resumo: Esse artigo tem como objetivo investigar a(s) forma(s) como os corpos vêm sendo vivenciados nas instituições de Educação Infantil e como a formação docente afeta a formação das crianças e seus corpos. Como metodologia, construímos uma ponte entre nossas práticas enquanto professoras de duas instituições públicas municipais do Rio de Janeiro – um CIEP e uma Creche – e nossas pesquisas em um grupo ligado a uma universidade pública e no Mestrado, ressaltando questões que emergiram do campo, estabelecendo uma relação entre formação docente, infância e corpo, costurando o diálogo com narrativas das professoras, ações das crianças e a formação universitária, evidenciando um ciclo que se retroalimenta.

Palavras-chave: Educação Infantil; Corpo; Formação Docente.

Link: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.45798>

Descritores: “Corpo”, AND “Educação Infantil” e (educador OR educadora OR educadores) AND (bebês OR berçário OR creche)

7. Título	Autor (a/es)	Revista / Ano
Corpos cheios de si e do outro encontros entre crianças e adultos na creche.	Deise Arenhart; Daniela Guimarães; Adriane Soares dos Santos	Revista Interinstitucional Artes de Educar, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 508-524, 2019.

Resumo: Este artigo tem como objetivo compartilhar reflexões que se produziram a partir de uma pesquisa monográfica realizada com crianças de dois anos, no contexto de uma instituição pública de Educação Infantil, na qual focalizamos as relações e sentidos que são mobilizados pelo corpo nos encontros entre crianças e adultos na creche. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: observação e registro em diário de campo, fotografia e entrevista com professoras da turma pesquisada. No diálogo com a empiria, destacamos os movimentos relacionais das crianças entre si, destas com os adultos e destes com as crianças. Os sentidos mobilizados pelo corpo nesses encontros passam por afeto, força, cuidado, cumplicidade, resistência, confiança, poder e controle.

Palavras-chave: Corpo, Crianças, Adultos, Creche, Relações.

Link: <https://doi.org/10.12957/riae.2019.45803>

8. Título	Autor (a/es)	Revista / Ano
A construção do docente encarnado na experiência da ação corporal: perspectivas para a preparação profissional para a educação infantil.	Luciene Teixeira Diniz; Roberto Gimenez	Horizontes, Bragança Paulista, v. 34, n. 2, p. 85-92, 2016.

Resumo: O presente estudo tem por objetivo discutir o papel atribuído ao corpo e ao movimento nos cursos de formação docente. Os estudos sobre a formação docente demonstram que os saberes profissionais são integrados e utilizados nas tarefas dos professores em função das contingências da área educacional. A partir desta premissa o sujeito-docente, na sua prática, é um sujeito com histórias,

trajetórias e expectativas, sendo todos esses aspectos assimilados e incorporados nas suas estruturas corporais. Em especial, atribui-se ênfase ao período da educação infantil, uma vez que as representações que os professores têm sobre o seu corpo e seus movimentos seriam preponderantes para determinar sua prática pedagógica. Conceitos como mente incorporada e cognição em ação serão apresentados para discutir a construção do sujeito docente pela ação corporal, como condição necessária para o exercício de sua atividade profissional na educação infantil.

Palavras-chave: Sujeito; Educação; Corpo; Educação Infantil; Preparação Profissional.

Link: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v34i2.473>

9. Título	Autor (a/es)	Revista / Ano
Infância, corpo, docência e a ética do cuidado de si.	Márcia Buss-Simão	Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 297-312, 2010.
<p>Resumo: O presente ensaio é fruto de reflexões, leituras e discussões em uma disciplina obrigatória de doutorado em educação. Nas reflexões aqui tecidas busca-se uma possibilidade em dar ao termo cuidado um significado mais amplo que o ‘cuidar do corpo’ objetivando, com isso, problematizar a banalização desse cuidado no campo educacional e, mais particularmente, o campo dos estudos da infância. Para guiar essas reflexões, cruzando temáticas como infância, corpo e docência, busca-se um diálogo com Michel Foucault, sobretudo com seus escritos em que ele traz o cuidado de si como prática de liberdade. Considerando que a prática do cuidado de si possibilita a comunicação com o outro, constituindo-se, ao mesmo tempo, uma prática individual e social, pode-se compreender o cuidado de si como um modo de se tornar sujeito, não um sujeito sujeitado, mas, um sujeito liberto e emancipado. Com base nessa compreensão cogita-se como fecundo o deslocamento da ética do cuidado de si para a educação infantil, buscando sua conexão com o cuidado do outro nas ações educativas cotidianas com as crianças.</p>		
<p>Palavras-chave: educação infantil; dimensão corporal; cuidado de si.</p>		
<p>Link: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051605006</p>		

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir da organização desse arquivo empírico, a seguir realizo minhas análises.

4 EXPLORAÇÃO ANALÍTICA: ENTRELAÇANDO LINHAS E ENTRELINHAS

Com base no levantamento bibliográfico realizado, foram selecionados 9 artigos relevantes para essa Pesquisa. Para a compreensão aprofundada do tema em estudo, foram identificadas duas possibilidades de dimensões analíticas relevantes para serem desenvolvidas na Dissertação.

Inicialmente em meu Projeto de Dissertação, a pesquisa concentrou-se área da Educação Infantil, já tendo o corpo como tema medular, entretanto, buscou-se na revisão pelo corpo do bebê como uma categoria central da revisão bibliográfica. No entanto, à medida que a pesquisa se desenvolveu, surgiu a necessidade de um olhar mais abrangente, levando em conta também o papel fundamental do corpo das docentes neste contexto. O que começou como uma investigação sobre os discursos sobre os corpos contidos, submissos, úteis e dóceis dos bebês, gradualmente evoluiu para incluir a influência, também, do corpo da educadora.

Em vista disso, em meu Projeto de Dissertação, o foco nos bebês abrange, contudo, o corpo das docentes da Educação Infantil. Esta transição marcante na abordagem da pesquisa reflete a compreensão crescente de que o corpo da docente desempenha um papel ativo e interdependente no ambiente educacional. Todavia, após leitura da empiria, a pesquisa se desloca o olhar, em que o foco não estaria mais isolado no corpo do bebê ou da docente, mas sim na complexa relação que se estabelece entre esses dois sujeitos na Educação Infantil. Entendo que a pesquisa é algo vivo e em constante transformação, sendo essa mudança importante na minha investigação. Assim, procura-se agora compreender os discursos que emergem nos textos analisados sobre essa interação singular, com suas especificidades e demandas.

Este caminho da pesquisa levou-me para focar na compreensão da dinâmica entre o corpo do bebê e o corpo da docente na Educação Infantil. Ao reconhecer a interconexão e a influência mútua desses corpos, estamos nos interrogando para além do naturalizado, dois corpos em interação. Mas não são quaisquer corpos, estamos tratando do encontro dos corpos que configuram a relação mais complexa dentro de toda a rede que constitui o tecido da Educação Básica, a docência com bebês.

Os artigos selecionados para esta Pesquisa mostram um mergulho na intrincada relação entre o corpo do bebê e da docente de bebês na Educação Infantil. Portanto, saliento que alguns artigos selecionados dizem respeito à Educação Infantil, como um todo, sendo que esses artigos foram selecionados por considerarem a inclusão dos bebês na discussão. Todavia, as produções que tratavam especificamente de faixa etária maiores, foram descartadas.

Cada estudo discute de maneira única a compreensão dessa dinâmica complexa, entretanto, algumas regularidades puderam ser observadas durante a leitura dos textos, as quais trarei para discussão das análises: discursos de corpo e o corpo culpado/cansado da professora; e a dimensão do cuidado. Nesse sentido, foi necessário investigar como os discursos presentes nas publicações acadêmicas produzem lugares no discurso para esses corpos docentes na Educação Infantil. Essas análises serão importantes à medida que contribuem para uma compreensão mais ampla das complexas relações que se estabelecem entre o corpo dos bebês e o corpo das docentes e os discursos que permeiam à docência com bebês, para pensarmos a especificidade dessa relação e a possibilidade de um *cuidado rasteiro*.

Com o intuito de tornar a leitura e a compreensão dos dados empíricos mais acessíveis, utilizo o quadro a seguir como uma ferramenta de organização. Nele, os textos e seus respectivos autores são identificados pelo número correspondente ao título do artigo, com a ordem determinada pela data de publicação.

Para fornecer informações adicionais ao leitor, é importante observar que há dois casos em que autores se repetem em diferentes obras. O primeiro exemplo diz respeito aos artigos da pesquisadora Márcia Buss-Simão, que dedicou uma parte significativa de seus estudos a abordagem do tema corpo e a prática docente na Educação Infantil. No artigo 1, intitulado *Infância, corpo, docência e a ética do cuidado de si*, a autora explora o tema, estabelecendo uma relação com as ideias do teórico Michel Foucault. Uma década mais tarde, no artigo 8, *Corpo e infância nas pesquisas em educação infantil: trajetórias do Nupein*⁴⁰, a pesquisa destaca a produção acadêmica sobre corpo, infância e Educação Infantil em estudos vinculados ao grupo de pesquisa NUPEIN.

O segundo caso envolve as autoras Bonfim e Ostetto nos artigos 4 e 7, ambos selecionados e mantidos devido à sua pertinência e relevância para o tema, assim como para a contribuição significativa para as discussões desta pesquisa.

Ressalto ainda que, quando fizer uso de citações diretas de minha própria empiria, irei destacá-las em *itálico*.

⁴⁰ Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – NUPEIN, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, fundado em 1991 com o nome de Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos pelas professoras Ana Beatriz Cerisara, Eloisa Acires Candal Rocha e pelo professor João Josué da Silva Filho (BUSS-SIMÃO, 2021).

Quadro 3 – Artigos por data de publicação

Referência	Título do artigo	Autores (as)	Ano
Artigo 1	Infância, corpo, docência e a ética do cuidado de si	Márcia Buss-Simão	2010
Artigo 2	A construção do docente encarnado na experiência da ação corporal: perspectivas para a preparação profissional para a educação infantil	Luciene Teixeira Diniz; Roberto Gimenez	2016
Artigo 3	Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência	Angela Maria Scalabrin Coutinho	2017
Artigo 4	Para pensar o apagamento ritualizado dos corpos na creche: adultos, bebês, atividades	Patrícia Vieira Bonfim; Luciana Esmeralda Ostetto	2019
Artigo 5	Corpos cheios de si e do outro: encontros entre crianças e adultos na creche	Deise Arenhart; Daniela Guimarães; Adriane Soares dos Santos	2019
Artigo 6	Os corpos de professoras e crianças da educação infantil: a formação e suas (im)potências e (fragment)ações	Michelle Dantas Ferreira; Edilane Oliveira da Silva	2020
Artigo 7	Na gestualidade de professoras e bebês, o corpo fala de relações	Patrícia Vieira Bonfim; Luciana Esmeralda Ostetto	2020
Artigo 8	Corpo e infância nas pesquisas em educação Infantil: trajetórias do nupein	Márcia Buss-Simão	2021
Artigo 9	O cuidado enquanto ética na educação infantil: uma etnografia com bebês em contexto coletivo de Educação	Jacira Carla Muniz; Patrícia de Moraes Lima; Cristina Teodoro	2022

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

4.1 Discursos de corpo e o corpo culpado/cansado da professora

A primeira dimensão de análise que emerge desta investigação é o intrincado conceito de corpo presente nas obras selecionadas e as indicações de uma dicotomia, como se houvesse o corpo e uma outra coisa que o animaria. Ao considerar essa dualidade, os artigos selecionados evidenciam a persistência de um olhar dicotômico sobre o corpo e o indicativo da sua força discursiva. Esta abordagem se mostra necessária para compreender os discursos acerca do corpo na Educação Infantil, especialmente no que diz respeito à relação entre docentes e bebês.

No que se refere às concepções de corpo encontradas nos textos selecionados, alguns pontos me pareceram relevantes serem trazidos a essa composição de análise. Como principais teóricos que sustentam essas concepções, observei que dentre eles os que mais se destacam, pela recorrência, o filósofo, médico e psicólogo Henri Wallon e o antropólogo, sociólogo e

escritor David Le Breton. Também foram referenciados outros teóricos e autores, a exemplo de Goffman e Tiriba, todavia com menor visibilidade.

Na concepção desses teóricos, assim como exposto por Bonfim e Ostetto (2019), no artigo 4, que baseiam sua argumentação nas duas perspectivas teóricas mencionadas, o corpo como o lugar e o tempo íntimo da condição humana, conforme Le Breton e simultaneamente como uma materialidade viva, capaz de pensar, sentir, agir e interagir, como defendido por Wallon.

Para as autoras Bonfim e Ostetto (2019), o corpo é o elemento central de seu trabalho, sendo abordado em sua inteireza. As autoras do artigo 4, sustentadas por Wallon, defendem que o ser humano, desde a tenra infância, é uma pessoa inteira. Elas exploram o conceito do autor sobre a psicogênese da pessoa concreta, que compreende, de forma integrada, os processos que constituem o psiquismo humano: a afetividade, o ato motor (movimento), o conhecimento (ou a inteligência) e a construção da pessoa (ou a construção do Eu). Conforme o autor em questão, a afetividade é a capacidade inerente ao ser humano de ser afetado, seja por elementos do mundo interno ou externo, desde os primeiros anos de vida. As autoras ancoradas em Wallon, argumentam a criança pensa se movimentando, e, portanto, essa ação não deveria ser interpretada como indisciplina, mas sim como um elemento crucial para o desenvolvimento infantil.

Para as autoras Bonfim e Ostetto (2019), ainda no artigo 4, pautadas em Wallon, consideram aspectos como afetividade, ato motor, inteligência e construção da pessoa. Bem como em Le Breton, dotado de estesia e capaz, dessa forma, de perceber o mundo ao seu redor por meio dos sentidos, como tato, paladar, audição, visão e olfato, além disso, o corpo também como portador de linguagem comunicativa e expressiva, a qual é definida no contexto de uma dada cultura e sociedade.

A partir dessa perspectiva os autores do artigo 4, Bonfim e Ostetto (2019, p. 495), argumentam que “[...] *o entendimento de que o corpo é mais do que uma instância biológica; é uma unidade complexa, a qual tem como um dos seus pilares o movimento*”. Assim, enfatizam não ser suficiente conceber o corpo na escola apenas como uma entidade biológica, destacando a necessidade de compreendê-lo como uma construção sociocultural, que está tanto sujeita à influência da sociedade e da cultura quanto capaz de influenciá-las. Evidenciando, desta maneira, o papel fundamental do corpo como instrumento relacional com o mundo. Sendo essa construção moldada pelas interações e relações que ocorrem com o outro (BONFIM; OSTETTO, 2019).

Da mesma forma, ao buscar transcender a dicotomia entre corpo e mente, Ferreira e Silva (2020), no artigo 6, destacam a importância de conceber a relação dos indivíduos com a Educação de maneira integral, que abarca todas as dimensões humanas. Isso implicaria em uma formação que considere o sujeito em sua totalidade. Nesse sentido, as autoras salientam que é fundamental compreender o corpo além da sua dimensão biológica, integrando também a mente. Bem como conceber que este corpo está em contínua construção, sendo modelado pelas interações da criança com o mundo ao seu redor, e que está em constante diálogo com a cultura na qual a criança está inserida. Para as autoras, “[...] *o ser humano é integral e é o funcionamento orgânico desse corpo, que é emoção, razão, natureza, social e cultural, que permite a expressão maior de suas potencialidades*” (FERREIRA; SILVA, 2020, p. 161).

Nesse sentido, uma regularidade que se mostrou presente foi a compreensão de corpo na interconexão natureza e cultura. No artigo 1, Buss-Simão (2010, p. 306) compreende “[...] *o corpo como uma interconexão entre natureza e cultura*”. Em outro artigo da mesma autora, escrito em um lapso de uma década, a autora segue a mesma perspectiva, reiterando sua concepção de corpo a partir da “[...] *compreensão de corpo como, inegavelmente biológico e, ao mesmo tempo, culturalmente determinado*” (BUSS-SIMÃO, 2021, p. 1545). No artigo 8, a autora declara: “[...] *compreendemos o corpo como interconexão entre natureza e cultura e, por isso mesmo, tão central para uma compreensão da indissociabilidade do cuidar e educar na educação infantil, sendo um delineador das especificidades da docência nessa etapa educativa*” (BUSS-SIMÃO, 2021, p. 1545). No mesmo sentido, para as autoras do artigo 6, Ferreira e Silva (2020, p. 161) “[...] *o ser humano é integral e é o funcionamento orgânico desse corpo, que é emoção, razão, natureza, social e cultural, que permite a expressão maior de suas potencialidades*”. As autoras consideram que isso implica em conceber uma formação que englobe todas as dimensões humanas, uma formação que tenha em conta o sujeito de corpo inteiro, a partir da indissociabilidade entre corpo biológico e mente. Consideram ainda que esse corpo está em constante processo de construção, sendo moldado pelas interações que a criança estabelece com o mundo ao seu redor, e que está em contínuo diálogo com a cultura na qual a criança está inserida.

Do mesmo modo, a partir desta perspectiva, no artigo 9, as autoras Jacira Carla Muniz; Patrícia de Moraes Lima e Cristina Teodoro (2022), apoiadas em Bruno Latour, indicam que é amplamente reconhecido que os dualismos da modernidade surgem da distinção radical estabelecida entre cultura e natureza. Ele sugere que essa separação foi a condição histórica para o desenvolvimento das “ciências naturais”. Nesse contexto, a “ciência” assumiu a “natureza” como seu objeto, concebendo-a como uma forma de cultura externa. Enquanto isso,

“cultura” e “sociedade”, entendidas como externas à natureza, foram relegadas ao que posteriormente se tornaria as “ciências sociais”. As autoras destacam, ainda, que

[...] o corpo tem se apresentado tradicionalmente em uma dicotomia em que pese de modos distintos o momento inicial da vida – natureza – o seu biológico e – cultura – o seu social. Por uma lógica racional, fomos retirados de uma experiência de mundo por conta de civilizar o próprio natural (MUNIZ; LIMA; TEODORO, 2022, p. 1365).

Nesse contexto, revisitando Descartes (2003) e o conhecido cogito cartesiano, bem como a dicotomia entre razão e emoção, sujeito e objeto, que perdura até os dias atuais, o homem é frequentemente concebido como um ser movido pela razão. Parece-me importante problematizar sobre como esse enfoque estabeleceu condições para estudar e compreender o homem como um sujeito de investigação, simultaneamente agente de seu próprio conhecimento e um ser impelido pela razão.

Nesse sentido, acredito que essa perspectiva ressoa até os dias de hoje na Educação Infantil, permeando sua história. Um exemplo disso é o artigo 8, onde a autora Buss-Simão (2021) sustenta a premissa de que, “[...] *historicamente, na educação infantil, as atividades ligadas ao cuidado do corpo, à higiene, alimentação, sono das crianças eram desvalorizadas e diferenciadas das atividades consideradas educativas e pedagógicas*” (BUSS-SIMÃO, 2021, p. 1547). Dessa forma, a natureza estaria, de algum modo, ainda vista como inferior, e, portanto, as tarefas tais como alimentar, dar banho, trocar fraldas, tidas como de menor importância.

Conforme observado pela autora Buss-Simão (2021), no artigo 8, ao analisar a pesquisa de Tristão sobre a constituição da prática pedagógica de professoras que atuam com bebês em instituições de educação coletiva, fica evidente que muitas das ações realizadas no cotidiano da creche, em especial aquelas relacionadas ao corpo, tais como higiene, alimentação e sono, “[...] *são menos valorizadas, ou até depreciadas, sendo automatizadas e, vistas como menos importantes, passam despercebidas, sendo estas delineadoras das especificidades da docência*” (BUSS-SIMÃO, 2021, p. 1549). A autora enfatiza que essas ações delineiam as especificidades da docência nesta fase educacional.

A autora Buss-Simão (2021, p. 1548), no artigo 8, destaca que é com base numa concepção de corpo como herança da natureza e biológica, que nesta primeira etapa da educação básica, as atividades ligadas ao corpo acabam por ser “[...] desvalorizadas e diferenciadas das atividades tidas como ‘pedagógicas’, estas sim entendidas como sérias e merecedoras de atenção e valor”. Ao discutir o corpo na interconexão entre natureza e cultura, desdobra uma perspectiva que intenciona transcender a dicotomia entre o biológico e o cultural, revelando uma complexa teia de significados e influências.

Nessa direção, no artigo 6, as autoras Ferreira e Silva (2020, p. 161) argumentam que “[...] *o ser humano ainda é visto como compartimentalizado, tendo o corpo como um suporte, no sentido literal da palavra, que sustenta, escora, um sustentáculo que transporta o ser e guarda o intelecto, que está separado dos sentidos e dos sentimentos*”.

No que se refere à interconexão entre natureza e cultura, a autora Buss-Simão, no artigo 8, enfatiza que essa dicotomia leva seus efeitos em outro tema de grande importância para a Educação Infantil, especialmente no contexto da docência com bebês, a indissociabilidade entre o ato de cuidar e o ato de educar, declarando que “[...] *essa dicotomia entre o cuidar e educar na educação infantil remonta a dicotomia natureza e cultura [...] destacamos as discussões referentes aos reducionismos, sejam eles biológicos ou culturais, que ainda são observados nas produções que tematizam a infância e o corpo*” (BUSS-SIMÃO, 2021, p. 1547). A discussão dessa interconexão natureza/cultura, seguirá no subcapítulo seguinte, na dimensão do cuidado.

Outro ponto relevante nas concepções de corpo presentes nos discursos analisados é a recorrência do corpo e a relação social. Nessa perspectiva, a autora Coutinho (2017), no artigo 3, traz a concepção do corpo como elemento central da ação dos bebês. Vale-se de Goffman (1982), partindo do pressuposto de que o corpo é um dos principais componentes da ação social, assim como uma experiência que se constitui pela (inter)ação, justificando o destaque dado ao corpo dos bebês como “[...] *decorrente da compreensão de que é pelo corpo que os bebês se relacionam com o mundo e se comunicam*” (COUTINHO, 2017, p. 107).

Trago Nietzsche (2012) à discussão para me ajudar a pensar e reiterar a concepção de corpo, a qual sustenta a perspectiva adotada por essa pesquisa, em oposição a renúncia do corpo em nome de valores superiores, rompendo a distância entre o corpo e outra coisa para além, ou superior a ele: há corpo e nada mais. Em diálogo com esse excerto poderia indagar a escrita: e os adultos, seriam por outro meio? Se a referência não dita poderia pressupor a comunicação verbal, a partir do exercício do pensamento, a voz do sujeito não seria igualmente *corpo*?

Nesse sentido, as autoras Muniz, Lima e Teodoro (2022, p. 1377), no artigo 9, ressaltam que os bebês dão pistas para que o cuidado seja relacional, porque os bebês falam, “[...] *mas seria a fala humana propriamente verbal? Ou o verbal seria aquilo que resta, quando às linguagens humanas se vai progressivamente amputando outras possibilidades e potencialidades, algumas para nós sequer reconhecíveis?*”.

Na descrição feita pela autora Coutinho (2017, p. 110), no artigo 3, durante o momento de alimentação, relata que “[...] *pode-se identificar que os bebês conseguem comunicar aos adultos o que querem por meio do corpo*”. Destaca, ainda, que “[...] *a relação social entre as*

crianças mobilizada por uma comunicação sem palavras, e todas as ações são iniciadas e desenvolvidas com o uso de gestos” (COUTINHO, 2017, p. 109). A autora aponta o momento em que uma das crianças chama pela educadora utilizando a fala, todavia, salientando que a “[...] *relação entre as crianças é toda estruturada a partir do corpo*” (COUTINHO, 2017, p. 110).

Parece-me que, nesta fala, a autora do artigo 3, ao relacionar a fala, a linguagem, o verbo a um tipo de comunicação, mais estruturada, e, portanto, algo que transpassaria o corpo, a linguagem como o *outro* do corpo. Neste mesmo sentido, os autores Bonfim e Ostetto (2019), no artigo 4, ressaltam que as crianças não percebem o mundo apenas com os olhos, mas com seus corpos inteiros. Trago a indagação, e o corpo professor não percebe o mundo, de igual modo, com seu corpo inteiro?

Mesmo no artigo 1, por exemplo, em que a autora se usa de Foucault, e se propõe a superação dessa dicotomia, ainda há rastros uma dualidade presente no discurso. Interessante observação foi em como em determinados momentos a autora se refere ao *corpo* e em outros, aborda a *dimensão corporal*, como quando refere-se “[...] *a dimensão corporal se constitui de uma interconexão entre natureza e cultura*” (BUSS-SIMÃO, 2010, p. 307). Nesse diálogo entre o que é inato e o que é construído socialmente, Buss-Simão (2010) aborda uma compreensão do corpo como um fenômeno que é tanto biológico quanto cultural. Entretanto, ao assinalar uma dimensão corporal, logo pressupõe-se (ainda que não apresentadas no texto) o corpo separado de outras dimensões do sujeito. Ao afirmar que “[...] *conceber as crianças e sua dimensão corporal como potencialidades e não mais como uma natureza que precisa ser ‘controlada’, moldada, educada*” (BUSS-SIMÃO, 2010, p. 309), ou ainda, “[...] *é preciso dar espaço, dar visibilidade, tanto às crianças como à dimensão corporal que, ao longo da história, estiveram e, ainda estão, sempre a margem, ou seja, estiveram sempre presentes, ainda que ausentes das possibilidades de participação*” (BUSS-SIMÃO, 2010, p. 309). Entende-se que se fala de uma criança como uma totalidade e sua dimensão corporal como sendo uma parte desta o que, em alguma medida, sinaliza a mesma dicotomia a que se propõe a transcender.

Ao abordar a concepção do corpo, emerge outro ponto a ser problematizado: o corpo que se encontra contido, submetido e disciplinado, desde o bebê até o corpo culpado e opressor da professora. Nesse contexto, recorro ao segundo domínio da obra de Foucault, o *ser-poder*, o qual diversas pesquisas utilizam como base para discutir a dinâmica do poder em suas análises. É relevante ressaltar que minha pesquisa inicial partiu do mesmo entendimento desse domínio. Todavia, a sequência de leituras e estudos do terceiro domínio da obra de Foucault, o *ser-consigo*, desempenhou um papel fundamental nos rumos trilhados por este estudo em sua

finalização. No que se refere ao poder a partir do pensamento de Foucault (2003), observa-se que o poder permeia todos os aspectos da sociedade, não sendo centrado em uma única entidade. Isso me levou a refletir que a lógica a que estariam submetidos os bebês não poderia diferir substancialmente daquilo a que essas profissionais estão submetidas: uma lógica de controle e desempenho que afeta a todos no presente, em diferentes intensidades.

As autoras Arenhart, Guimarães e Santos (2019), no artigo 5, exploram a concepção do corpo criança como uma manifestação de sua diferença geracional, enfatizando sua capacidade como forma de comunicação, interação, resistência e experiência lúdica. Por outro lado, ancoradas em Foucault, também ressaltam a influência dos constrangimentos e adaptações que resultam da interação com as instituições sociais da modernidade, especialmente a escola, na conformação, disciplinamento e normalização dos corpos.

Acerca das instituições de ensino e seu caráter disciplinador dos corpos as autoras do artigo 6 mostram, por meio dos registros e do diálogo com Foucault, a concepção de corpo contido, moldado, obediente, disciplinado, que, “[...] *são comuns na maioria das instituições educacionais e que tratam da docilização dos corpos como forma de controle social, utilizadas também nos hospícios e nas prisões*” (FERREIRA; SILVA; 2020, p. 166).

Neste contexto, acerca das instituições de confinamento, que capturam o corpo e o submetem a várias tecnologias de poder recorro a Foucault (1999), que argumenta que uma série de mecanismos normalizadores é aplicada ao corpo social fragmentado. Esses dispositivos estão fundamentados em um poder disciplinar que visa supervisionar e regular os comportamentos individuais, resultando na formação de corpos dóceis. Tal poder permeia diversas instituições, sendo a escola um dos exemplos mais destacados da manifestação desse poder disciplinador e normativo.

Reitero a reflexão para considerarmos se os corpos adultos não estariam igualmente sujeitos a essa mesma força, ainda que por diferentes vias, estando submetidos a essa lógica disciplinar e de controle, e no contemporâneo sob a lógica do desempenho como modo de vida, como nos alerta Han (2017). Portanto, ao considerar os efeitos do poder disciplinar na constituição da sociedade moderna, também o biopoder, pensar como um corpo subjetivado, enquanto população, regula outra população, por diferentes vias? Um corpo que, ao ter sido disciplinado, age sob a influência dessa lógica. Não seria um corpo que demanda desempenho e produtividade, pois ele mesmo está imerso nessa perspectiva de rendimento?

As autoras Ferreira e Silva (2020), no artigo 6, ao recorrerem a Foucault, argumentam que as técnicas de controle se desenrolam gradualmente, em minúcias, um olhar, um dedo apontando ou indicando, uma sobancelha arqueada, uma boca tensionada. Tais ações podem

parecer sutis e passar despercebidas em um grande grupo ou em uma rotina acelerada, porém não devem ser ignoradas, pois elas definem certos modos de investimento político e minucioso no corpo. Isso representa uma nova forma de “microfísica do poder”, na qual o controle ocorre de maneira quase imperceptível, buscando tornar o múltiplo mais homogêneo. As autoras destacam que “[...] *esse tipo de experiência marca a criança de tal forma, que passa a figurar em sua memória e ao ser acessada, traz consigo reverberações corporais*” (FERREIRA; SILVA, 2020, p. 173).

Nesse sentido, ao abordar a dimensão do poder e do controle nas relações entre adultos e crianças, as autoras do artigo 5 destacam a postura de indisponibilidade para o brincar do corpo da professora que, muitas vezes, está distante e em pé. Paralelamente, destacam uma contenção do brincar pelo uso de negativas como: “*Não pode correr. Não pode subir. [...]*”, evidenciando que “[...] *o não marcava um lugar de impossibilidade*” (ARENHART; GUIMARÃES; SANTOS, 2019, p. 521). Trago a inquietação: não estaria este corpo adulto carregando em seu corpo a reverberação da impossibilidade? Um corpo subjetivado que constrói para si um determinado modo de vida, tornando-se, talvez, alheio a outras formas de se relacionar consigo mesmo, com os outros e com a vida?

As autoras do artigo 5, Arenhart, Guimarães e Santos (2019), refletem sobre a conexão das professoras com a experiência da infância ou com a infância como experiência. Apontam para a influência da cultura adultocêntrica, que levaria o corpo adulto ao esquecimento do tempo da infância e, em virtude deste esquecimento, resultaria certa cobrança e imposição às crianças a assumirem posturas de seriedade, imobilidade e linearidade, suprimindo gradualmente aspectos autênticos como espontaneidade, criatividade, ousadia e sensibilidade, que são manifestados em seus gestos e movimentos.

A reflexão proposta pelas autoras nos remete a uma análise sobre os discursos de expectativas em relação ao comportamento do corpo adulto. Essas questões nos instigam a considerar porque essa forma específica de expressão corporal, ou ainda, a limitação dessa expressão, é amplamente aceita socialmente, enquanto outras manifestações de espontaneidade, criatividade, ousadia e sensibilidade, inerentes às crianças, são progressivamente reprimidas e desvalorizadas? A quem serve esse modelo de comportamento? Que tipo de sociedade é beneficiada por essa normatização? Qual o propósito desse modelo de conduta? Reconhecer o potencial libertador e emancipador da autenticidade na expressão corporal da infância como experiência, poderia ser entendido como via para uma subjetividade, que valoriza a singularidade e a pluralidade das manifestações dos corpos?

Inspirados por pensadores em Nietzsche e Foucault, somos levados a considerar que essas expectativas podem ser produções de uma cultura enraizada em moral e normas, que por vezes negligenciam a autenticidade e a diversidade das expressões corporais. A abordagem nietzschiana nos convida a questionar as forças que colocam em movimento tais expectativas. Por sua vez, à luz da perspectiva foucaultiana, questionar os jogos de verdade, poder e dominação que podem estar em roga em tais discursos nos ajuda a pensar de outros modos. Como também, de como as instituições sociais, como a escola, exercem um papel significativo na formação e na disciplinarização dos corpos, moldando as normas comportamentais que permeiam a sociedade.

Eis que surge a questão: é possível resistir e criar outros possíveis? Retomando a questão apresentada na introdução desta pesquisa, trago à tona a perspicácia da pesquisadora Anete Abramowicz (2019, p. 16), que nos convida a “[...] resistir e forjar novos e diferentes encontros, pois as resistências surgem em todos os lugares e nem sempre sabemos de onde virão”.

Desse modo, tomando a resistência como ponto de discussão, ressalto o que as autoras Arenhart, Guimarães e Santos (2019), no artigo 5, destacam uma interessante dinâmica de resistência nas interações corporais entre crianças e adultos. Sinalizam, assim, que ao longo de sua pesquisa foram observados diversos momentos em que o corpo da criança demonstra resistência e não se acomoda ao instituído pelo adulto. Salientam também que o corpo da criança se posiciona, contradiz e por vezes desobedece aos pedidos das professoras. Um corpo que é movimento e que busca constantemente movimentar-se.

Acerca das relações de poder que se estabelecem no ambiente educacional trago para pensar o enunciado contido no artigo 6, no qual as autoras Ferreira e Silva (2020), ao incorporar as ideias de Vasconcellos, destacam a pertinência da discussão ao introduzir o conceito de disciplina associado à obediência no contexto escolar. Vasconcellos observa que este conceito está profundamente enraizado no cotidiano da escola, muitas vezes de forma implícita. Isso ocorreria devido à existência de uma espécie de *luta de classes*, na qual o professor busca sobreviver em um ambiente repleto de desafios e desgastes. Para as autoras o trabalho do educador é frequentemente marcado por elevados níveis de estresse, levando-o a ansiar por um pouco de tranquilidade para poder respirar. Como resultado, existe a expectativa de um comportamento dócil e passivo por parte do aluno.

Destaco a alusão à tese que justificaria o disciplinamento dos corpos, exercido pelos corpos adultos dos professores, e, também, a marca da linha teórica adotada pelas autoras, que a meu ver, possui um fundo acusativo, que provém da diferença radical do entendimento de *poder*. Enquanto as concepções marxistas enfocam o poder como uma consequência das

relações de classe e produção, logo o outro do poder como o detentor do poder, que oprime e submete, no caso o corpo adulto da professora, se justificaria. No entanto, Foucault (2004) amplia essa noção para incluir o poder como uma força que se faz presente nas interações sociais, nas instituições e na própria construção da subjetividade. Foucault (2004) desafia a ideia de que o poder é algo que se tem ou não se tem, e em vez disso, enfatiza que o poder está sempre em ação e sujeito à resistência e à transformação, existindo assim, os jogos de poder, na contramão da centralidade e exclusividade do poder que oprime e submete.

A partir disso, problematizo o quanto essa dinâmica pode ser analisada sob a luz dos conceitos de poder e resistência de Michel Foucault. Para falar da compreensão acerca da resistência, em Foucault (2004), retomo o entendimento de autor acerca do poder, quando entende que as relações de poder só podem emergir na presença de sujeitos que detêm alguma forma de liberdade. Quando um dos sujeitos é totalmente submetido ao outro, transformando-se em um mero objeto sujeito a uma violência irrestrita e ilimitada, as relações de poder se tornam inexistentes. É essencial que haja um grau de liberdade presente de ambos os lados, mesmo que a dinâmica de poder seja desequilibrada. Assim sendo, nas relações de poder, persiste sempre a possibilidade de resistência, que também é uma força.

Nesse sentido, podemos perceber que as crianças participam desse jogo de poder, diante das expectativas e demandas dos adultos. A resistência das crianças, manifestada por meio dos movimentos corporais e da desobediência aos pedidos das professoras, poderia ser vista como uma estratégia de resistência ao poder exercido pelos adultos. A exemplo, destaco o episódio descrito no artigo 4, em que as autoras apresentam um caso em que uma professora demonstra desconforto diante do fato de uma criança não seguir exatamente o planejado para uma atividade específica, que consistia em pintar com esponja. Conforme relato, alguns bebês optaram por utilizar as mãos e acabaram lambuzando a si mesmos e outros objetos. A professora avaliou essa situação desqualificando o que não estava previsto no plano original. Para as autoras, este fato revela que o cerne da atividade não era a criança, seus interesses, movimentos, expressões ou experiências, mas sim a atividade em si, considerada como “*pobre*” e “*desinteressante*” (BONFIM; OSTETTO, 2019, p. 500). As autoras convidam à reflexão, de que “[...] *a criança vai sendo deixada à sombra e seu corpo apagado pelo automatismo impresso na ação docente, que é guiada pelo ‘ter que fazer’ [...]*” (BONFIM; OSTETTO, 2019, p. 500).

Portanto, entendo que a dualidade entre a criança e seu corpo se evidenciaria na lacuna entre a espontaneidade e autenticidade das crianças e as exigências padronizadas da educação pensadas a partir de um corpo adulto, e, uma vez mais interrogo: para além da criança e seu

corpo, não estariam, corpo criança e corpo professora, por outras vias, mas sobre a mesma lógica imperativa, sendo apagado pelo automatismo do *ter que fazer*?

Partindo dessa reflexão, acerca do corpo criança, interrogo: o que leva esse corpo adulto/docente a operar a partir dessa lógica? Poderia ser a serviço da lógica do desempenho e da superprodução como argumenta Han (2017)? Proponho duas hipóteses postas à discussão. Um corpo que em sua história foi subjetivado à submissão, disciplinamento e obediência, sendo eles próprios vítimas do *ter que fazer*, encontrariam em sua formação profissional inicial e continuada artifícios reais para atuar dentro de outra lógica? Seria a lógica do desempenho imperativa à prática docente, uma vez que esses corpos respondem a demandas vindas de diferentes frentes, do número de crianças a serem atendidas a expectativa advindas das famílias, gestores, secretarias de educação, entre outros? Trago, então, enunciados contidos na empiria, que dialogam com essas hipóteses.

No que se refere à primeira hipótese, sobre o vivido no próprio corpo, considerando esse corpo atravessado de história, marcado, como inscrição dos acontecimentos, como nos diz Foucault (2003). Trago a narrativa de uma professora de sua experiência na Educação Infantil, apresentada no artigo 6, em que uma professora relata: “[...] *meus anos na Educação Infantil foram muito bons, pois vi uma ovelha ser tosquiada e isso me marcou muito [...] mas tinha medo da professora, só lembro dos gritos e suas unhas grandes*” (FERREIRA; SILVA, 2020, p. 173). As autoras relatam que ao mencionar os gritos e as unhas “[...] *leva a mão ao braço e seu corpo se alinha na cadeira, silenciando-se. Ela continua a narrar, mas de forma mais contida*” (FERREIRA; SILVA, 2020, p. 173).

De acordo com os autores Diniz e Gimenez, no artigo 2, uma das disjunções mais impactantes no processo educacional está relacionada à dicotomia entre “Corpo” e “Mente”. Esta concepção poderia influenciar a forma como o corpo é percebido, muitas vezes sendo excluído do processo de estruturação do conhecimento, do ambiente educacional e da construção do sujeito como professor. Constatam que “[...] *seria possível considerar que estamos hoje desencarnados do nosso desejo docente, vivemos uma educação desencarnada*” (DINIZ; GIMENEZ, 2016, p. 88). O que me leva a indagação: seria possível viver uma educação sem corpo, sem carne, desejosa de materialidade?

As autoras Ferreira e Silva (2020), no artigo 6, discutem a presença do corpo, ou a ausência dele, nas práticas diárias das crianças e das professoras. Elas observam que as professoras tendem a reproduzir em suas interações com as crianças o que vivenciaram em sua própria formação, tanto como estudantes nas instituições que frequentaram, quanto nas formações iniciais e continuadas que as prepararam para o exercício da docência. Enfatizam

que esse padrão, muitas vezes, é difícil de se perceber e romper, sobretudo por conta da estrutura educacional com fortes raízes tecnicistas, que ainda mantém grande relação com o pensamento cartesiano, onde a razão está acima da emoção, o pensamento tido como afastado do corpo.

No que se refere à segunda hipótese, acerca da demanda e da lógica do desempenho, trago os seguintes enunciados para o campo da discussão. Consoante às autoras Ferreira e Silva (2020), no artigo 6, fundamentadas em Foucault (2014), afirmam haver uma tendência em manter o corpo infantil silenciado, calado, moldado, escolarizado, aprisionado e disciplinado. Isso parte da concepção de que, para aprender, é necessário permanecer quieto, estático, *educando* o corpo para a imobilidade, chegando ao ponto de ser visto como prejudicial à aprendizagem. As autoras argumentam que esse disciplinamento se manifesta no cotidiano, onde as ações são realizadas de forma sequencial e organizada, em que cada uma aguarda o seu momento, privando a criança da sua capacidade de livre expressão e escolha, submetendo-a a uma coerção constante para mantê-la em conformidade com um padrão mecânico de movimentos, gestos, atitudes e rapidez.

As autoras do artigo 5 referem que as interações corporais entre as crianças e seus pares são ricas em nuances, especialmente no que se refere aos olhares. Retratam que essa intervenção se dá ao longo de toda a brincadeira, com poucas palavras sendo proferidas, e a comunicação entre as crianças ocorrendo principalmente através dos olhares e da linguagem corporal. Apontam, ainda, que as crianças pequenas participam ativamente na ação dos pares, muitas vezes recorrendo a “[...] *formas de comunicação quase invisíveis aos olhos adultos que, apressados em seus cotidianos, muitas vezes não se permitem capturar as fluídas formas de expressão das crianças*” (ARENHART; GUIMARÃES; SANTOS, 2019, p. 516).

Essas questões nos convidam a uma problematização sobre esse modo de docência caracterizado pela aceleração. Poderíamos apontar como um sintoma do contemporâneo este modo de docência *apressado*? Qual é a procedência dessa urgência? Qual o propósito e em benefício de quais interesses ela age? Que tipo de realidade estamos apresentando aos recém-chegados? O que essa pressa está fazendo da educação infantil e dos bebês? Que corpos estão sendo produzidos nessa corrida contra o tempo? Que tipo de subjetividades sendo criadas com tanta pressa? É possível ensinar a pressa como modo de vida? É possível que a verdadeira vida, com toda sua dignidade, sensibilidade e arte, seja encontrada nesse contexto de constante pressão? Será que a professora é a fonte de toda a disciplinarização?

Destaco o excerto apresentado pelas autoras Bonfim e Ostetto (2020, pp. 124-125), no artigo 7, que se utilizam sequências de imagens, se concentrando nos pontos de contato físico entre professoras e bebês, dando relevo ao seguinte relato:

A professora anunciou que eles iriam para o parque da creche. [...] A professora Michelly respirou fundo. Parecia aliviada. Normalmente era ela quem dava a maior parte dos banhos nos bebês, que trocava as fraldas (cerca de 70 por dia, aproximadamente cinco para cada bebê). Sua rotina era quase sempre no fraldário, uma sala pouco ventilada que ficava nos fundos do berçário. O cargo que Michelly ocupa, de professora assistente, não lhe permitia momentos de planejamento, como ocorria com as professoras regentes. Ao chegarem no parque, Michelly sentou dois bebês em um brinquedo e se acomodou ao lado deles. Fazia movimentos com o corpo para balançá-los. [...] Ela se levantou para que eles se assentassem. Balançou-os. [...] (Registro de observações. Caderno de campo. 26/11/2018).

Nesse contexto, as professoras, imersas nessa dinâmica acelerada, podem deixar de *ver* as crianças em suas sutilezas. Nesse sentido, podemos encontrar pistas para pensar junto às questões trazidas por Byung-Chul Han (2017) acerca da sociedade do cansaço, na qual o filósofo argumenta que a incessante busca por produtividade e eficiência na sociedade contemporânea pode tornar as pessoas insensíveis às nuances e complexidades das interações humanas. Na esteira de Han (2017) sobre a sociedade do desempenho, trago à discussão enunciados que englobam o que eu chamarei de *o outro do corpo culpado*, o corpo cansado.

No entanto, antes de adentrar, de fato a essa pauta, trago ao campo de discussão uma questão importante debatida pelos autores Diniz e Gimenez (2016), no artigo 2, acerca de uma “evasão docente”. Para os autores a insatisfação dos professores no contexto educacional tem sido um tema de estudo crescentemente frequente nos últimos anos, tanto no Brasil quanto em outros países. Ancorados em José Manuel Esteve Zaragoza, pesquisador espanhol, argumentam que a crise na profissão docente transcende fronteiras nacionais, tornando-se um fenômeno internacional. Segundo esse pesquisador, o termo “mal-estar docente” é utilizado para examinar os sintomas que contribuem para o desencanto de muitos professores com a área. Este “mal-estar docente” representa um fenômeno de alcance cada vez mais amplo e está diretamente ligado a um aspecto crucial para a prática profissional: o “prazer pela docência”, que conforme os autores, abarcaria

[...] o envolvimento com o trabalho; a percepção de reconhecimento; a valorização da atividade docente por parte dos alunos, das instituições; a garantia de condições satisfatórias de trabalho e de salário condizente com o esforço; enfim, tudo o que se refere ao bem-estar do professor (DINIZ; GIMENEZ, 2016, p. 85).

Os autores Diniz e Gimenez (2016) trazem dados impactantes, indicando que, desde a mudança no milênio, houve um aumento de 300% nos pedidos de exoneração do cargo de professor no território nacional. Destacam também que:

[...] esse fenômeno seria desencadeado por uma multiplicidade de fatores, dentre os quais é possível destacar os baixos salários, as instalações físicas o

precárias, o desprestígio profissional, enfraquecimento ou relaxamento dos vínculos com a escola e a insatisfação nas relações com os alunos (DINIZ; GIMENEZ, 2016, p. 85).

De acordo com as conclusões do estudo apresentado pelos autores Diniz e Gimenez (2016), no artigo 2, embora fatores externos como salário e condições de trabalho tenham influenciado o abandono, especialmente entre os profissionais com longos anos de experiência no ensino, em muitos casos, esse afastamento foi impulsionado pela dificuldade dos professores em lidar com os acontecimentos do cotidiano. Os autores salientam a relevância de se lançar uma atenção especial na Educação Infantil, um contexto que tem sido objeto de debate, principalmente no que se refere aos efeitos das transformações sociais nas estruturas escolares, na interação entre pais e crianças e na dinâmica de relacionamento entre pais e professores (DINIZ; GIMENEZ, 2016).

Segundo os autores do artigo 2, em muitos desses casos, o abandono profissional seria “[...] *determinado pelo excessivo número de alunos por turma, resultando num conseqüente desgaste físico*” (DINIZ; GIMENEZ, 2016, p. 86). Isso confirma o que foi discutido no referencial teórico acerca da docência na Educação Infantil e destaca uma influência significativa na prática com bebês. É importante salientar que este artigo aborda não somente à docência com bebês, mas a educação infantil como um todo. Portanto, ao focar especificamente na docência com bebês, a questão da demanda corporal assume uma importância considerável. Vivemos um tempo de ataque às escolas, aos professores, ao conhecimento, às instituições. Em especial, no Brasil nos últimos anos vivemos fortes discursos de esmaecimento e, muitas vezes, criminalização da conduta docente, o que também irá atravessar essa relação de descontentamento. Um exemplo disso foi quando um ex-ministro da Educação interrogou porque uma professora de bebês que só troca fraldas precisaria de um curso superior.

No sentido de uma demanda tão específica que reverbera no corpo das professoras, a autora Buss-Simão (2021, p. 1551), no artigo 8, considera que “[...] *a docência na educação infantil, demanda que exigem um corpo disponível, que se movimenta, se doa, se expressa, interage, muda de posições, de acordo com as especificidades dos bebês e das crianças pequenas que buscam uma proximidade corporal*”.

Nessa direção, a autora Buss-Simão (2021), no artigo 8, retratando os estudos de Silva (2018), salienta que as dinâmicas e demandas corporais da docência com bebês são fortemente influenciadas pelas exigências corporais dos próprios bebês. Como um indicativo dessas dinâmicas e demandas corporais, destaca que, “[...] *ao responder e acolher as demandas dos bebês, as professoras revelam uma disponibilidade corporal intensa como delimitadora das*

especificidades da docência na educação infantil” (BUSS-SIMÃO, 2021, p. 1551). Na pesquisa conduzida pela autora do artigo 8, Buss-Simão (2021), fazendo referência ao estudo realizado por Sabbag em 2017, onde é exposto que:

[...] na creche as demandas corporais das professoras são constantes, principalmente na docência com bebês em que as relações são mais intensas. A autora evidencia que as professoras da creche executam, repetidamente, várias ações como alimentar, trocar, banhar, assear, se abaixar, levantar uma criança no colo, se acocorar, dentre outras, essas ações exigem muito em termos corporais, pois a maioria das ações são realizadas individualmente com cada criança e várias vezes ao dia. Nas entrevistas e questionários, as professoras informaram que a troca de fralda é a ação mais exigente corporalmente. Entre as professoras da creche, a postura corporal também se apresentou como um fato importante, pois, ao buscarem estar próximas das crianças, em sua altura, acabavam permanecendo com a coluna curvada por longos períodos e, diversas vezes, acarretando desgastes em seu corpo. As dores, cansaço, exaustão, desgaste, tendinites, inflamações e problemas de coluna foram apontados como as consequências mais recorrentes da docência da creche (BUSS-SIMÃO, 2021, p. 1549).

Opto por apresentar integralmente este excerto devido à minúcia das questões reveladas em seu discurso sobre uma demanda tão específica. Isso nos ajuda a pensar a complexidade da relação entre o corpo do bebê e o corpo da professora. É notável o quão paradoxais podem ser os discursos acerca deste corpo adulto, ora condenado por sua condição de alçômetro ao qual submetem os pequenos ao disciplinamento, ora exposto a uma demanda corporal deveras extenuante.

No que se refere à dinâmica imposta pela necessidade constante do *ter que fazer* e a busca por produtividade e desempenho, que aliada à persistente dicotomia corpo e mente, nos traz outro enunciado regular na empiria analisada: a prática das tais *atividades pedagógicas* (como se todo o tempo na escola não o fosse) amplamente difundida nos discursos produzidos. Adicionalmente, a presença de uma agenda de datas comemorativas que moldaram historicamente nas instituições de ensino infantil que foram historicamente constituídas e continuam a deixar suas marcas. A seguir trago para a discussão elementos encontrados nos artigos sobre essa questão.

No artigo 3, Coutinho (2017) sugere que as instituições de Educação Infantil frequentemente adotam a perspectiva da sucessão de atividades heterogêneas como lógica de funcionamento, as quais muitas vezes são aceitas, naturalizadas e reproduzidas sem uma problematização crítica sobre seus efeitos. A autora argumenta que devido à coexistência e sequência de tais atividades heterogêneas, a vida cotidiana, nesta perspectiva, tende a ser a que mais favorece a alienação. Como efeito disso, desumaniza o sujeito.

Na análise da postura corporal da professora, especialmente durante uma atividade específica, as autoras do artigo 4, destacam que, ela “[...] *deu pouco ou nenhum espaço para a experiência da criança, demonstrando maior ênfase ao produto do que ao processo*” (BONFIM; OSTETTO, 2019, p. 500), sugerindo uma priorização maior do resultado da atividade em detrimento do processo em si e da construção de uma relação com as crianças.

Do mesmo modo, as autoras Bonfim e Ostetto (2019), no artigo 4, revelam ainda em relatos descritos no diário de bordo outra questão pertinente em relação ao corpo da professora, dizendo que “[...] *as professoras estavam tensas. Isso ocorreu porque a equipe gestora havia solicitado a elas que cada turma deveria preparar uma apresentação para o dia da festa*” (BONFIM; OSTETTO, 2019, p. 501). Concluem ressaltando que “[...] *eram evidentes a falta de autonomia e autoria das crianças, o controle e a contenção*”, e que “[...] *acabaram gerando um tensionamento corporal da docente devido à necessidade da produção de um número significativo de enfeites em um curto espaço de tempo*” (BONFIM; OSTETTO, 2019, p. 500).

Seguindo nessa direção, as autoras do artigo 4 destacam que: “*Quando o professor está preocupado com a atividade, seja direcionada pelas datas comemorativas, ou não, em regra, sua performance corporal desconsidera os modos de ver de corpo inteiro, que são maneiras de conhecer a criança, de ser e de estar no mundo singulares*” (BONFIM; OSTETTO, 2019, p. 502). Salientam também que o enfoque excessivo na atividade resulta em modos de corpos que, muitas vezes, não são receptivos aos gestos, que são formas de linguagem. Consequentemente, os professores acabam por não ouvir essas linguagens. E essas mesmas questões podemos tomar para pensar o corpo docente.

Para as autoras Bonfim e Ostetto (2019), essa dinâmica é resultado de uma rotina imposta, que não leva em conta as especificidades dos bebês, sendo sustentada pela execução das chamadas *atividades*. Evidenciando que, por um lado, o corpo da criança é por vezes tolhido e desconsiderado. Por outro lado, “[...] *o corpo do professor devido à aceleração das atividades em um curto período de tempo, é levado a não perceber a si mesmo e a riqueza dos processos e das experiências infantis*” (BONFIM; OSTETTO, 2019, p. 504). Assim, percebe-se um esmaecimento do processo formativo na Educação Infantil, quando não entendemos o exercício do pensamento que não se separa do corpo, que não se separa das mãos sentindo a textura da tinta, do papel, observando as cores etc., quando não se percebe o exercício do pensamento que se dá entre os corpos dos bebês entre si, dos bebês com as professoras.

Consoante às autoras Bonfim e Ostetto (2019), este foco na *atividade*, que produz o apagamento ritualizado dos corpos, é mais perceptível nos períodos que precedem as festividades e datas comemorativas. Ressaltam que nessas ocasiões existe uma forte demanda

por parte da equipe gestora e/ou das famílias dos bebês para a realização de atividades artísticas como pinturas, ensaios musicais, teatrais e coreográficos. Consoante às autoras, estas atividades, em vez de promoverem um olhar atento para o corpo, parecem mais propensas a reforçar os automatismos nas interações entre adultos e bebês. Como resultado destacam que “[...] há um enrijecimento visível do corpo das professoras nessas práticas” (BONFIM; OSTETTO, 2019, p. 505). Nesse exemplar, penso que o que está em questão não é a constituição de uma relação com o outro, com o corpo do outro e com o seu próprio corpo enquanto docente, mas o desempenho de quantidades de *trabalhos* a serem produzidos. Ao que reduzimos o corpo? Ao que reduzimos essa relação entre docentes e crianças?

Assim, compreendo a dinâmica em que o corpo criança, muitas vezes, é sujeitado pela ação do corpo adulto, em que esse corpo adulto também não se permite uma relação mais infantil com sua atuação docente. Todavia, aqui não nos interessa esse tom denunciativo das professoras, mas perguntar: como a lógica do desempenho afeta não apenas a experiência da criança, mas também a forma como o corpo adulto se posiciona e interage no contexto educacional? Não se trata de uma culpabilização individual das professoras, mas olhar essa questão como um sintoma de sociedade: a do super desempenho.

Assim, aqui quero destacar um achado importante: o quanto a lógica das *atividades*, das *folhinhas*, de *mostrar o que se produziu* esmaece a constituição de uma outra relação entre professoras e crianças na constituição de corpo para crianças, professoras e entre crianças e professoras. Isso nos conduz a outro ponto crucial para discussão: quais condições de possibilidades emergem dessas forças?

As autoras Muniz, Lima e Teodoro (2022), no artigo 9, embasadas nas ideias de Tiriba, ressaltam que o binômio educar e cuidar expõe as divisões entre corpo/mente, razão/emoção e natureza/cultura. De acordo com a autora, na década de 90, quando as creches foram integradas ao sistema de ensino, as atividades de cuidado realizadas nessas instituições foram unificadas com as práticas pedagógicas das pré-escolas, resultando em uma solução conceitual. No entanto, este binômio tem a tendência de se dicotomizar, uma vez que o cuidar é associado ao domínio das emoções e do corpo, contrastando com a ênfase na razão e no conhecimento, que é uma característica marcante da sociedade ocidental.

Nesse sentido, as autoras Ferreira e Silva (2020), no artigo 6, sugerem que devido à persistência de uma concepção educacional ainda influenciada pelo racionalismo dos séculos XVII e XIX, e à imagem da professora como alguém cuja função seria apenas alimentar as mentes com informações já previamente adquiridas. Nessa perspectiva, o corpo é visto como um apêndice, um mero auxiliar do pensamento, sendo mantido imóvel, silencioso e

devidamente moldado pela disciplina. Salientam que, desde os primórdios da Educação Infantil, as ações que envolvem o corpo são frequentemente vistas como de menor valor em comparação ao cognitivo, que nessa perspectiva é sobrevalorizado (como se o pensamento não atravessa o corpo e só existisse nele). Sendo que essa construção estabelece uma cisão entre corpo/mente, razão/emoção, natureza/cultura, educar/cuidar. Essa separação se reflete nas práticas, muitas vezes acompanhada de uma disputa de poder incutida, em que “[...] *o cuidar ainda é visto como uma tarefa secundária, pequena, repetitiva e irreflexiva*” (FERREIRA; SILVA, 2020, p. 170).

Nesse sentido, a autora Buss-Simão (2021), no artigo 8, salienta que nas observações das atividades de higiene, como a troca de fraldas, escovação dos dentes e lavagem das mãos e rosto, foi observado que além da preocupação com a limpeza, algumas crianças demonstravam satisfação com a proximidade corporal, enquanto outras evidenciavam desconforto devido às ações mecânicas e apressadas realizadas pelas professoras.

Ressalto, no entanto, que essas impressões deixam uma forte marca nos discursos sobre o cuidado. Isso porque a interligação entre cuidar e educar não consegue evitar essa dicotomia, uma vez que o cuidado referente à dimensão física estaria subjugado às atividades voltadas ao caráter cognitivo, o que será revisitado na próxima dimensão de análise: a transição do cuidado ao cuidado de si como possibilidade de criação de outros modos de docência e, conseqüentemente, outros modos de vida.

Ao recorrer a Foucault para destacar a relevância de compreender o corpo como alvo de disciplinamento, esquadrinha e controle nas instituições que surgiram na modernidade, com ênfase especial nas escolas, as autoras Arenhart, Guimarães e Santos (2019, p. 511), no artigo 5, convidam à reflexão sobre “[...] *como a potência de vida sobrepõe-se ao poder sobre a vida no cotidiano da escola*”.

Desse modo, a autora Buss-Simão (2010) propõe uma reflexão sobre a infância e o corpo como potências, recorrendo à Espinosa e Kohan. A pergunta “O que pode uma criança?” de Kohan (2007, p. 96), parafraseando Espinosa, e a indagação de Espinosa (1997) sobre “o que pode um corpo?” se transforma em “[...] *o que pode uma criança e o que pode um corpo*” (BUSS-SIMÃO, 2010, p. 309). Poderíamos indagar, o que pode um corpo criança? Ou, ainda, o que pode um corpo adulto educador que trabalha com um corpo criança? Ou, ainda, o que pode o encontro de um corpo criança e um corpo docente? Poderíamos falar de um corpo infância que se constitui na relação entre crianças e docentes? Aqui entendendo infância para além de idade cronológica, mas como um modo de habitar a vida. No encontro desses corpos pode se produzir uma infância.

Nesse sentido, recorro ao conceito de *cuidado de si* visando uma estética da existência e a um viver como obra de arte, como possibilidade de resistência a determinadas relações de poder e formas de sujeição impostas aos corpos dos bebês e corpos docentes nos espaços da Educação Infantil.

Trago o conceito de *cuidado de si* em Foucault (2010), como uma prática de reflexão e ação sobre si mesmo, em que o cuidado de si não é uma prática individualista ou isolada, mas está intrinsecamente ligado ao outro, e à construção de relações éticas. Nesse sentido, retomando a concepção da ética, ancorada em Foucault, a autora Buss-Simão (2010, p. 304) no artigo 1, refere-se a uma dimensão ética do cuidado como “[...] a prática refletida da liberdade” assim, o cuidado de si é um cuidado primeiro, ontológico que converge para um saber sobre a vida de cada um na relação com o outro.

Como, então, pensar essas dinâmicas para promover relações mais éticas, levando em conta tanto as necessidades e práticas de liberdade do corpo criança, tanto quanto o corpo educadora, e a relação entre eles, no contexto educacional em escolas de Educação Infantil? Na próxima dimensão de análise irei desdobrar mais especificamente o conceito de cuidado.

4.2 Do cuidado ao cuidado de si

A segunda dimensão analítica observada nos artigos está diretamente relacionada à docência com bebês e se concentra na dinâmica, demanda e especificidades da relação entre o corpo do bebê e o corpo da docente nesse contexto. Nessa segunda dimensões de análise o que ganha destaque é a vinculação do cuidar e como este está intimamente ligado ao corpo, sendo que muitos dos artigos tratam sobre o cuidado, vinculando este conceito aos cuidados com o corpo. Cabe ressaltar que, durante a revisão da bibliografia, o termo “cuidar” não figurava entre os descritores de pesquisa. Faz-se importante destacar aqui que o cuidado figurou na maioria dos artigos selecionados. Todavia, o cuidado aparece abordado a partir de diferentes perspectivas, o que será, portanto, o ponto central do campo de discussão dessa dimensão analítica.

Dentre as concepções de cuidado que abrangem tanto os aspectos físicos, como higiene e alimentação, quanto os de proteção, atenção, afeto e interação social, destaca-se a emergência, em dois artigos, do conceito de cuidado associado à reflexão sobre o cuidado de si, segundo Foucault. Esta distinção é crucial, uma vez que implica em uma significativa diferença epistemológica entre essas perspectivas. Essas concepções serão apresentadas e discutidas em conjunção aos enunciados recortados do arquivo empírico.

As autoras Muniz, Lima e Teodoro (2022), no artigo 9, destacam que o cuidado se apresenta em três diferentes perspectivas, a saber: o cuidado como uma relação social; o cuidado como algo constitutivo e não interventivo; e o cuidado enquanto singular, destacando que no texto eles concentram sua atenção na abordagem do cuidado como uma relação social, entre as três perspectivas apresentadas. As autoras enfatizam que, na contramão de uma mentalidade colonial, que, acomoda o cuidado em uma perspectiva instrumental e universalista, quando abordam o cuidado, referem-se a relações, e que devem estar pautadas na humanização. As autoras destacam que, uma vez que a creche surge a partir de um projeto de educação assistencialista voltado para a mitigação das questões sociais, com foco em atender principalmente as famílias mais empobrecidas e aquelas consideradas incapazes de prover os cuidados necessários aos seus filhos, o cuidado é delineado com ênfase na prestação de assistência ao outro, especialmente em relação ao corpo, à saúde e à alimentação.

No que se refere ao afeto, como uma dimensão voltada ao cunho emocional, destaco os enunciados apresentados pelas autoras Arenhart, Guimarães e Santos (2019), no artigo 5, em que sublinham a importância das relações corporais que as crianças estabelecem com os adultos educadores, ressaltando a dimensão do afeto, da confiança e da resistência. Elas destacam que essas relações afetivas e de confiança, mediadas pelo corpo, se manifestavam em diversos momentos do cotidiano, como no brincar, na alimentação e durante o banho. Para as autoras, “[...] o afeto que se constrói nas interações onde corpo, palavra, objetos estão em jogo na construção de sentido sobre si e sobre as relações” (ARENHART; GUIMARÃES; SANTOS, 2019, p. 517).

As autoras do artigo 5 realizam uma reflexão relevante sobre o momento da troca de fraldas, destacando a percepção das educadoras em relação à necessidade da confiança que as crianças expressam por meio de seus corpos. Uma das educadoras relata:

Por exemplo, algumas crianças ainda não querem ter o contato, a gente também não se sente tão prontos para estar entrando em certos tipos de contato, como na troca de fraldas. Teve uma criança aqui na inserção que não deixava a gente trocar a fralda porque é algo muito íntimo para essa criança (ARENHART; GUIMARÃES; SANTOS, 2019, p. 518).

Uma breve reflexão surge aqui em relação à intimidade mencionada pela professora. Ela declara que a criança em questão é “algo íntimo”. Surge a pergunta: seria esta uma intimidade particular a uma criança específica, ou poderíamos considerar isso como um tipo de intimidade que atravessa o corpo de todos os bebês que passam por experiências como a troca de fraldas? Isso levanta a questão da repercussão de todo o processo vivenciado pelo corpo nesse momento,

quando é tocado e manuseado em uma situação especialmente delicada. E, para além, pensarmos como essa prática reverbera no corpo da professora.

Seguindo a dimensão do afeto vinculado ao viés emocional, a autora do artigo 8, Buss-Simão (2021), ancorada em Tardif, destaca que uma parte significativa do trabalho docente é impregnada de elementos afetivos e emocionais que envolve não apenas o pensar nas crianças, mas também a habilidade de perceber e sentir suas emoções, receios, felicidades e bloqueios afetivos. Ainda nessa perspectiva, do cuidado direcionado ao outro em atenção e afeto, as autoras do artigo 5, Arenhart, Guimarães e Santos (2019), argumentam que o cuidado expande as potencialidades da educação. Para elas “[...] *trata-se de atenção ao outro, responsividade*” (ARENHART; GUIMARÃES; SANTOS, 2019, p. 515).

Ainda, no tocante do cuidado como atenção, no artigo 3, a autora Coutinho (2017) destaca a importância de considerar com cuidado a formação da autoidentidade das crianças a partir do corpo. Ela ressalta que, diariamente, diversas situações influenciam a percepção das crianças sobre a sua identidade, seja em relação à raça, idade ou gênero, a partir do corpo. Para a autora, o cuidado se manifesta na atenção às relações estabelecidas com as crianças e seus corpos, na organização do espaço e dos recursos materiais, bem como na expressão, por meio de gestos e palavras, das características das crianças e das escolhas que fazem em relação aos elementos apresentados.

As autoras Arenhart, Guimarães e Santos (2019), no artigo 5, apontam uma cena relevante para a reflexão sobre a dimensão do cuidado nas interações corporais entre adultos e crianças, em que destacam que essa cena exemplifica a importância de momentos singulares que fortalecem os laços e estreitam os vínculos entre professores e crianças. Trata-se de um momento de banho, troca de roupa e alimentação, no qual a professora demonstra uma escuta e observação atentas, revelando um modo de contato responsivo e cuidadoso, permeado por afeto.

As autoras do mesmo artigo 5 destacam um episódio em que a professora convida uma criança para trocar a fralda. Destacando o cuidado e o olhar atento que a professora tem durante todo o processo, visto que, mesmo durante a troca, a criança continua brincando e a professora conduz o processo de forma lenta e carinhosa. Enquanto isso, outra criança, observa a interação entre a professora e a primeira criança, juntando-se a elas, fazendo indagações sobre a situação, observa o movimento da professora, então, pega uma cadeira e se coloca ao lado da educadora, continua ali conversando com a professora, observando, acariciando a cabeça do amigo (ARENHART; GUIMARÃES; SANTOS, 2019).

Em suas análises das cenas registradas em sua pesquisa, verificam o movimento de cuidado entre os bebês, observam os toques, gestos e olhares. Ponderando que, nas interações entre os pares, as relações entre as crianças são permeadas por afetos de alegria e consideração pelo outro. Indicando que, de forma sutil, muitas vezes sem a necessidade de palavras, as crianças demonstram atenção umas pelas outras. Para as autoras do artigo 5, a cena relatada oferece um momento significativo da dimensão do cuidado nas interações corporais entre adultos e crianças. As autoras ressaltam a importância dos detalhes, as sutilezas de momentos de cuidado como o banho, a troca de roupa e a alimentação. Destacando a ação por não ser realizada de forma mecânica ou sistemática, mas com zelo e atenção, a professora demonstra escuta e olhar atento uma escuta, revelando “[...] *um modo responsivo e responsável de contato permeado por cuidado e afeto*” (ARENHART; GUIMARÃES; SANTOS, 2019, p. 520).

No contexto de uma cena descrita, as autoras Bonfim e Ostetto (2020), no artigo 7, realizam uma análise da sequência, destacando a solicitação do olhar à medida que o distanciamento nas relações entre o adulto e o bebê aumenta, juntamente com o acompanhamento com os olhos e a gestualidade. Segundo as autoras “[...] *é como se essa atitude suprisse uma ausência corporal entre os sujeitos e, ao mesmo tempo, permitisse a continuidade do diálogo ora iniciado*” (BONFIM; OSTETTO, 2020, p. 125). Fica a interrogativa: a presença do olhar indicaria um distanciamento do corpo, ao contrário de um ausência dele? Em outro relato, diante de uma cena de troca de fraldas, as autoras do artigo 9 destacam que a professora demonstra sensibilidade ao perceber a necessidade de trocar a fralda do bebê:

[...] *Olha sua fralda, percebe que está suja e indica que irá trocá-lo. Com delicadeza o pega no colo e pergunta se ele ficou magoado por ela não ter vindo antes. Em seguida comenta que não deve ter ficado, pois se encolheu no colo. A conversa que ela explica que irá trocá-lo acontece com ele de olhos fechados. Com gestos calmos o corpo de Edson é tocado. (Diário de campo, 13 jun. 2016)* (MUNIZ; LIMA; TEODORO, 2022, p. 1375).

O relato dessa cena me faz pensar acerca da sensibilidade e o cuidado de si. A sensibilidade pode ser ensinada? Ele é uma experiência colocada junto a outra experiência? Podemos ensinar sem exercer conosco essa relação?

Refletir sobre o toque, a voz, a presença física, é considerar o mundo que estamos concebendo e vivenciando ao interagir e subjetivar as crianças na Educação Infantil. Tudo isso atravessa o corpo, que não se encontra apartado do processo de pensamento. Por exemplo, ao pedir permissão para limpar um nariz, estamos, na verdade, ensinando uma postura diante do mundo, uma forma de se relacionar com o próprio corpo e com o dos outros – uma dimensão

ética. Portanto, é essencial compreender como crianças e professores, através de seus corpos, concebem, se formam e se cuidam, e que tipo de humanidade está sendo cultivada nessa interação entre os corpos. No que se refere à interação entre os corpos da professora e bebês, as autoras Muniz, Lima e Teodoro (2022, p. 1373), no artigo 9, destacam que:

A professora só acessa o bebê pelo seu corpo, e ele, por sua condição pré-individual faz com que ela se desloque em uma atenção radical para aproximar-se e assim aprender as suas linguagens. [...] um corpo que ultrapassa a biologia, os limites e a interrupção e é sensível, aberto ao mundo, potente.

Ao observar a conexão e sensibilidade com o próprio corpo, com um modo de expressão autêntico e espontâneo, poderiam as crianças, também, desempenhar esse papel da figura do mestre do cuidado a partir do corpo? Retomando a figura do mestre abordada por Foucault (2006, p. 160):

Doravante, o mestre não é mais o mestre de memória. Não é mais aquele que, sabendo o que o outro não sabe, lhe transmite. Nem mesmo é aquele que, sabendo que o outro não sabe, sabe mostrar-lhe como, na realidade, ele sabe o que não sabe. Não é mais neste jogo que o mestre vai inscrever-se. Doravante, o mestre é um operador na reforma do indivíduo e na formação do indivíduo como sujeito. É o mediador na relação do indivíduo com sua constituição de sujeito.

Seguindo essa ideia, embora possa parecer desconexo, mas como um exercício do pensamento, destaco da empiria algumas considerações em relação ao corpo do bebê. Diante disso, no artigo 9, as autoras Muniz, Lima e Teodoro (2022, pp. 1373-1374) referem o corpo do bebê como: *“Um corpo brincante e falante de sua própria língua que interrompe o que já sabemos, assim, os bebês exigem que a professora decline de conhecimentos preconcebidos e de interpretações para, de fato, estar em relação”*. Muniz, Lima e Teodoro (2022) destacam, ainda, que o bebê é curioso e se expressa por meio de um corpo vivo.

Nesse sentido, ressaltam a relevância de enfatizar o corpo do bebê em seu estado de inacabamento. Sublinhando que isso difere do discurso pedagógico convencional que enfoca a ideia de falta, mas ao contrário, considerando o corpo como uma potência que investe outros modos de pensar a prática docente voltada para crianças pequenas em ambientes coletivos de educação. As autoras compreendem que a condição pré-individual do bebê é um fator que *“[...] ensina a professora, uma vez que nesse tempo, ela precisa tornar-se mais perceptiva, se especializar em uma linguagem que não é da palavra e assim, transitar por uma ordem mais sensível, aproximando-se daquilo que racionalmente temos nos afastado”* (MUNIZ; LIMA; TEODORO, 2022, pp. 1374-1375).

Desse modo, destaco que as autoras Arenhart, Guimarães e Santos (2019), no artigo 5, ressaltam a importância de incluir, nos processos de formação dos profissionais que trabalham com crianças pequenas, a reflexão sobre o próprio corpo. Salientam a necessidade de se aprender a compreender as reações do corpo ao toque, à música e aos odores. Evidenciam que este movimento de autoconhecimento corporal poderia ser construído em conjunto com as crianças, ao se permitir participar das brincadeiras, tocar e ser tocados, a dançar junto e sentir os diferentes ritmos com as crianças, a experimentar em conjunto as sensações corporais proporcionadas pelo ambiente e pelas atividades realizadas. Nessa direção, destaco as indagações trazidas pelas autoras Muniz, Lima e Teodoro (2022, p. 1372), no artigo 9:

[...] se o cuidado de si está implicado com o cuidado de nós mesmos, como dou atenção ao meu olhar, ao meu toque, às minhas ações cotidianas, ao tom da minha voz quando encontro-me com o outro-bebê? Reconheço a importância desse outro na relação e na própria constituição das nossas práticas educativo-pedagógicas? Renuncio a saberes preconcebidos para olhar o novo, o inusitado, a diferença? Será que conseguimos de fato alcançar aquilo que nos chega através do outro, especialmente se este que nos chega for um bebê?

Em análise da cena, as autoras do artigo 7 ressaltam como os movimentos e gestos de uma criança específica possibilitaram à professora entender os desejos da criança e, conseqüentemente, “[...] perceber o seu próprio corpo, que, raras vezes, parecia se expressar livremente, tendo em vista os movimentos automatizados da sua rotina, como trocar várias fraldas por dia, abaixar-se e levantar-se para limpar os bebês” (BONFIM; OSTETTO, 2020, p. 125). Trago a indagação: poderia a professora, ao não estar plenamente consciente e receptiva às sensações de seu próprio corpo, estar deixando de perceber o que se passa no corpo da criança?

As autoras Ferreira e Silva (2020), no artigo 6, indagam sobre a discrepância entre as práticas observadas na Educação Infantil e a legislação vigente, acerca da visão integrada de educação e cuidado. Argumentam que, em muitos casos, é possível identificar a presença de diversos atores desempenhando papéis distintos com as crianças dentro do mesmo espaço. Geralmente, a professora é associada à ação de educar, enquanto a Agente é responsável pelo cuidar. Trazendo o questionamento: “*Mas não são indissociáveis? Nos questionamos por que o cuidado é colocado num lugar de menor valor*” (FERREIRA; SILVA, 2020, p. 170).

As autoras Ferreira e Silva (2020), no artigo 6, trazem à tona a narrativa de uma professora que ilustra esse cenário. A docente expressa o sentimento de não se considerar como tal ao desempenhar a atribuição denominada de “cuidar”, o que evidencia o quão profundamente arraigadas estão na sociedade as concepções que separam educar de cuidar.

Apontando que essas distinções, mesmo sendo objeto de extensa discussão e revisão por diversos autores e pesquisas, ainda persistem: “[...] *quando cuidar não me sinto professora*” (FERREIRA; SILVA, 2020, p. 171). As autoras ressaltam a importância de questionar as concepções subjacentes de cuidar e educar presentes nessa afirmação “[...] *pois o não se ‘sentir professora’ se refere às práticas relacionadas aos cuidados, que remetem a algo doméstico*” (FERREIRA; SILVA, 2020, p. 171).

As autoras do artigo 6, Ferreira e Silva (2020), convidam a refletir sobre a formação das profissionais que atuam na Educação Infantil. Elas analisam como essas profissionais são preparadas para atuar nesse contexto, questionando o que nutre essa formação e como o corpo é vivenciado durante esse processo. As autoras observam que, em muitos casos, as práticas de cuidado com o corpo infantil assemelham-se a uma linha de produção fabril. Nesse cenário, as atividades relacionadas ao cuidado frequentemente ocorrem de maneira mecânica, sem a devida atenção para a criança que está descobrindo o mundo, suas texturas e possibilidades. Nesse contexto, o corpo da criança é atendido apenas em suas necessidades básicas de alimentação, higiene e sono, enquanto suas potencialidades e ações são negligenciadas. Assim, “[e]ste corpo, então, acaba sendo nutrido somente em suas necessidades de alimentação, higiene, sono, mas negligenciado em suas potências e ações” (FERREIRA; SILVA, 2020, p. 172).

Essa análise das autoras faz pensar que mesmo aos pesquisadores que se propõem a defesa da superação da dicotomia corpo/mente revelam na concepção do cuidado a mesma dicotomia ao se posicionar a favor de uma educação que considere as práticas relacionadas ao corpo na mesma dimensão das cognitivas, por sua vez não deixam de tratar o corpo como o outro da mente.

A autora Buss-Simão (2010), no artigo 1, ressalta a importância de atribuir um significado mais amplo ao termo “cuidar”, indo além do simples “cuidar do corpo”, abrangendo todas as nuances dessa compreensão. A autora acredita que as reflexões apresentadas sobre o cuidado de si podem servir como indicadores fundamentais na busca pela superação das dicotomias no contexto cotidiano dos ambientes socioeducativos. Ressaltando que, frequentemente, nessas esferas, as práticas de cuidado são subjugadas pelas atividades pedagógicas ou educativas (BUSS-SIMÃO, 2010). Todavia, há uma contradição nesse argumento, quando falamos do simples cuidar o corpo, quando Foucault (2003) entende o corpo como superfície de inscrição dos acontecimentos, e na esteira de Nietzsche (2012) em que existe corpo, e nada mais.

De acordo com as autoras Muniz, Lima e Teodoro (2022), no artigo 9, ao se apoiarem em Montenegro e sua tese sobre o cuidado e a formação moral na educação infantil, evidenciam

que no ato de cuidar estão presentes tanto a racionalidade quanto a afetividade, o que se reflete na própria etimologia da palavra *cuidado*. Evidenciando, a necessidade em ampliar as perspectivas através das quais se estuda o cuidado. Mais do que uma abordagem meramente instrumental, o cuidado pois, “[...] *mais do que uma perspectiva instrumental, o cuidado implica uma dimensão relacional autêntica, ética e humana*” (MUNIZ; LIMA; TEODORO, 2022, p. 1366).

O que me leva a refletir sobre os enunciados que buscam superar a separação entre cuidar e educar. Eles têm como objetivo ampliar a importância do cuidado para incluir o corpo no mesmo patamar de relevância que a mente (cognição). Surge a indagação: não seria pertinente considerar que a causa dessa dicotomia reside no modo como o corpo é muitas vezes reduzido, sendo visto como algo menos valorizado dentro do sujeito? Portanto, talvez seja crucial expandir nossa perspectiva em relação à concepção de corpo também na Educação Infantil para entendermos o conceito de cuidado?

As autoras Muniz, Lima e Teodoro (2022), no artigo 9, argumentam que, a partir das observações e registros produzidos no campo de sua pesquisa, as produções de conhecimento, experiências e contextos sociais e culturais se entrelaçam nos modos de vivenciar e conceituar o cuidado. Ressaltam que isso implica que um conceito não é algo estático, mas é produzido e adquire novos contornos em seu campo de imanência a partir das relações e dos modos próprios, experienciados pelos sujeitos. O cuidado para elas, nessa perspectiva é “[...] *significado e se inscreve desde o início das relações estabelecidas daqueles que cuidam com aqueles que são cuidados*” (MUNIZ; LIMA; TEODORO, 2022, p. 1360).

Ainda sobre a concepção de cuidado, as autoras Ferreira e Silva (2020), no artigo 6, em diálogo com Guimarães e Maranhão, evidenciam a persistência da concepção ainda presente nas instituições de Educação Infantil, que promove a cisão entre cuidar e educar. Guimarães aponta que, muitas vezes, essas ações são realizadas de forma fragmentada, onde o ato de educar é compreendido principalmente como instruir, enquanto o cuidar é relegado a um papel secundário, sendo vivenciado prioritariamente em uma dimensão mecânica, instrumental e higienista (FERREIRA; SILVA, 2020). Por sua vez, Maranhão destaca a dimensão do cuidado como intrinsecamente ligada ao desenvolvimento humano, estabelecendo uma estreita relação com a saúde e a cultura. Para ela, não é possível separar as atitudes e procedimentos do cuidado voltados para a educação daquelas destinadas à promoção da saúde, assim como não se pode dissociar o biológico do cultural e do afetivo (FERREIRA; SILVA, 2020).

Nesse sentido, as autoras Muniz, Lima e Teodoro (2022), no artigo 9, respaldadas em Tiriba, destacam que o binômio cuidar e educar é frequentemente concebido como um processo

integrado, no qual ambas as ações estão profundamente entrelaçadas. Contudo, em muitas ocasiões, essa conjunção sugere a ideia de duas dimensões independentes: uma relacionada ao cuidado do corpo e outra aos processos cognitivos. Tanto nos textos acadêmicos, propostas pedagógicas e práticas, quanto nas falas das profissionais que atuam em creches, muitas vezes, ao invés de uma integração, o binômio reflete uma dicotomia. Isso ocorre devido a fatores socioculturais específicos, o que acaba alimentando práticas distintas entre os profissionais que trabalham lado a lado nas escolas de educação infantil, especialmente nas creches: as auxiliares se encarregam do cuidado, enquanto as professoras se dedicam às atividades pedagógicas.

As autoras Muniz, Lima e Teodoro (2022), no artigo 9, argumentam que, particularmente quando se trata de bebês, essa perspectiva culturalmente endossada, que considera o cuidado de forma meramente instrumental, tem o efeito de desvalorizar as relações vividas nos ambientes coletivos de educação. Afinal, atividades como trocar fralda, alimentar e colocar para dormir não necessariamente demandam uma formação especializada (o que discordo fortemente). Por consequência, do ponto de vista pedagógico, torna-se desafiador compreender como uma professora de bebês pode, de fato, educar.

Trazendo então situações de alimentação, trocas e sono, nas quais os adultos buscavam conter os corpos dos bebês, Coutinho (2017, p. 109) no artigo 3, convida o leitor a “[...] *pensar na legitimidade do corpo dos bebês em todas as situações do cotidiano da creche, mesmo aquelas em que normalmente o corpo tende a ficar de fora*”, alegando que “[...] *por mais paradoxal que possa parecer, geralmente, essas situações são aquelas em que os adultos se ocupam dos cuidados com as crianças, ou seja, em que o corpo tem um lugar central*”. Cabe a questão: uma vez que o corpo “fica de fora”, que componente estaria “dentro”?

Para as autoras Muniz, Lima e Teodoro (2022), a imposição de uma lógica racional resultou na remoção de nossa experiência de mundo, como resultado da tentativa de civilizar o próprio natural. Em consequência, as dicotomias resultantes desconsideram o processo de formação do sujeito, o qual é profundamente influenciado pelas interações sociais entre cultura e natureza.

As autoras do artigo 5, em suas análises, destacam uma fala significativa de uma das professoras do grupo durante uma entrevista. A professora ressalta a importância de redescobrir a conexão com o próprio corpo e aprender com as crianças a viver de forma intensa e a explorar o mundo com curiosidade. Ela enfatiza a disposição das crianças em experimentar o mundo sem se preocupar com julgamentos, contrastando com a tendência dos adultos de se distanciarem dessa experiência.

[...] Com o tempo colocamos tantas outras coisas como prioridade e acabamos esquecendo do nosso corpo [...] muitos adultos esquecem como brincar, e o legal de estar com as crianças é que elas te ensinam a como brincar, a como viver, a como ter a relação com o corpo e com o espaço. Porque na verdade elas aprendem a brincar brincando, só que elas estão dispostas a fazer isso. Elas não estão nem aí para o que o mundo vai pensar, elas querem viver, elas querem vivenciar intensamente, que é uma coisa que às vezes eu acho que nós professoras precisamos fazer, sair dessa padronização e tentar aprender com as crianças como viver intensamente, descobrir o mundo intensamente [...]. A possibilidade de aprender com as crianças a conhecer esse mundo, a conhecer esse outro, a nos reconhecer, porque eu acho que a gente acaba com o tempo, a gente não reconhece mais o nosso próprio corpo [...]. Olhar as possibilidades do nosso corpo e as possibilidade do nosso corpo no espaço e na relação com as crianças (ARENHART; GUIMARÃES; SANTOS, 2019, p. 522).

Nesse sentido, as autoras Bonfim e Ostetto (2020, p. 129), no artigo 7, consideram um movimento fundamental que *“[...] uma percepção atenta para a linguagem do corpo auxilia professoras e professores a olharem para Si”*. As autoras do artigo 5 também chamam a atenção para a construção de um corpo adulto que esteja disponível ao que emerge da relação com as crianças, *“[...] um corpo atento ao sentido das ordens instituídas; um corpo que se enche de si e do outro para indagar a própria forma de existir”* (ARENHART; GUIMARÃES; SANTOS, 2019, p. 522). Surge aqui um tema que aparece de maneira frequente nos textos, mesmo que abordado por diferentes perspectivas, é a questão da figura do *outro*.

As autoras Arenhart, Guimarães e Santos (2019, p. 515), no artigo 5, adotam uma abordagem histórico-cultural e social para destacar que *“[...] a criança constitui-se subjetivamente nas relações que constrói com o outro desde o seu nascimento”*. Dessa forma, destacam o cuidado *“[...] como modo de relação e reconhecimento do outro, pauta e marca os sentidos de si mesmas por parte das crianças”* (ARENHART; GUIMARÃES; SANTOS, 2019, p. 515).

Já no artigo 3, ao analisar o registro envolvendo crianças com idades entre 2 anos e 1 mês a 3 anos, Coutinho (2017) emprega o conceito de corpo como experiência, o qual é percebido como crucial para questionar a perspectiva de adaptação das crianças. Trazendo Christensen, evidencia que o corpo como “experiência” é formado através de atividades contínuas e da interação. Considera que: *“Assegurar as condições para que as crianças elaborem significados por meio de seus corpos requer partir do princípio de que a relação com o outro é basilar para essa experiência”* (COUTINHO, 2017, p. 111).

Conforme as autoras do artigo 9, *“[...] o cuidado sempre está atrelado a uma relação social, pois não há como constituí-lo sem estar diante de um outro. O horizonte ético do cuidado, perpassa pelo que o constitui, no caso, as relações humanas”* (MUNIZ; LIMA;

TEODORO, 2022, p. 1371). Já a autora Buss-Simão (2010), no artigo 1, destaca a figura do outro, enunciando que a prática do cuidado de si facilita a interação e a comunicação com o outro, constituindo-se simultaneamente como uma prática individual e social, referindo o cuidado de si como um meio de se tornar sujeito, não submisso, mas sim, um sujeito emancipado e liberto.

A autora Buss-Simão (2010), no artigo 1, ressalta a importância de estabelecer uma conexão entre o cuidado do outro e a prática docente, partindo da premissa de que a docência se constrói a partir das relações. Trazendo Teixeira, destaca que, em uma relação de ensino: *“Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si porque há o outro, a partir do outro”* (BUSS-SIMÃO, 2010, p. 303). Aqui aparece a importância de deslocar a ética do cuidado de si para a educação infantil, estabelecendo uma conexão vital com o cuidado do outro nas ações e relações cotidianas com as crianças. Para a autora, essa mudança de foco é crucial na formação de indivíduos que não apenas valorizam sua própria integridade, mas também compreendem e respeitam a singularidade e a dignidade de seus pares desde os primeiros anos de vida.

Nesse sentido, as autoras Muniz, Lima e Teodoro (2022), no artigo 9, destacam que os bebês interrogam não apenas as professoras, mas também o próprio campo da Pedagogia, levantando questões que ainda não consegue-se mensurar. Esses indícios surgem dos modos singulares pelos quais os bebês se organizam e estabelecem relações. Eles demonstram que vão além de uma homogeneidade caracterizada pela centralidade nas ações das professoras, desafiando os dispositivos de uma docência universal. Sob essa perspectiva o cuidado, enquanto dimensão ética, se concretiza na e através da relação.

Dessa forma, o cuidado de si, envolvendo uma prática que é ao mesmo tempo individual e social, que se manifesta nas e através das interações com os outros, tem o potencial de enriquecer a dimensão do cuidado e a prática docente na primeiríssima infância (BUSS-SIMÃO, 2010). Nesse sentido, as autoras Muniz, Lima e Teodoro (2022), no artigo 9, recorrendo à Foucault (2010), argumentam que ele contribui para a compreensão do cuidado como uma disposição ética, a partir de sua formulação genealógica sobre o cuidado de si. Segundo o autor, o cuidado está intrinsecamente ligado a uma disposição ética e não pode ser separado de uma prática de atenção sobre mesmo (FOUCAULT, 2010). Ao se apoiarem em Foucault (2010), destacam que o cuidado, conforme abordado pelo autor, está intrinsecamente ligado a um exercício sobre si mesmo, permitindo alcançar um modo de existência no mundo. Nesse sentido, conceber o enquanto ética implica em ocupar-se consigo mesmo, refletir sobre

as relações e, compreender nossa posição e papel diante dessas relações. Na esteira dessa perspectiva, as autoras apontam:

O cuidado, enquanto prática, anuncia ao outro que quanto mais tenho consciência sobre o que faço, mais estabeleço com o outro uma relação cuidadosa, assim, o cuidado de nós mesmos está intimamente ligado a condição de conhecer o outro. O cuidado é experienciado por quem cuida e por quem é cuidado porque sendo relacional, ambos são afetados (MUNIZ; LIMA; TEODORO, 2022, p. 1372).

Para a autora Buss-Simão (2010), no artigo 1, a relevância do cuidado tem sido percebida em contextos socioeducativos da infância como um processo de subjetivação pelo corpo, visando principalmente a auto sujeição. A autora traz à discussão o conceito de cuidado de si de Foucault, sugerindo que a dimensão do cuidado pode levar a práticas de liberdade, trazendo o conceito de “cuidado de si”, em Foucault (2010), como uma prática de reflexão e ação sobre si mesmo, em que o cuidado de si não é uma prática individualista ou isolada, mas está intrinsecamente ligado ao outro e à construção de relações éticas. Como, então, pensar essas dinâmicas para promover relações mais éticas, levando em conta tanto as necessidades e exercícios de liberdade do corpo criança, tanto quanto o corpo educadora, e a relação entre eles, no contexto educacional em escolas de Educação Infantil?

Pensar no cuidado de si implica em um exame dos nossos modos de vida e em como aprendemos a de fato cuidar de si. E, também compreender a necessidade de cuidar de si para estar apto a cuidar do outro.

Portanto, encerro essa dimensão de análise entendendo que o cuidado de si em Foucault (2010) rompe radicalmente com qualquer forma de dicotomia, quando irá pensar que uma das dimensões essenciais dessa prática de relação consigo mesmo é justamente a criação de um corpo, entendido como um modo de vida. A partir disso, a perspectiva do cuidado de si exigiria do professor um exercício de pensar a si mesmo na relação com o outro, deixando-se afetar pela relação com o outro, pensando seus modos de existência, buscando diminuir, ao máximo, as servidões que os outros exercem sobre si e as servidões que exercemos sobre nós mesmos. Como os enunciados destacados a partir da empiria já puderam mostrar, os modos de servidão dos professores da educação infantil hoje passam fortemente por uma lógica do super desempenho, produzindo um corpo cansado e afastado dos demais.

Desse modo, o conceito de infância como condição da experiência poderia aqui nos ajudar a pensar que o exercício do cuidado de si está fortemente vinculado ao cuidado com o outro, podendo criar na relação entre professoras e bebês como que uma relação infantil, um cuidado infantil, um cuidado rasteiro, um cuidado que se movimenta pelo chão e com

delicadeza junto ao outro, um cuidado atento aos cheiros, texturas, contação de histórias, abraços e tudo o mais. Um cuidado que não se dá como política pública, mas nesses ínfimos gestos que se dão nos cotidianos das escolas de educação infantil. Aqueles gestos para os quais muitas vezes nos faltam palavras, mas nos sobram vida e experiência. Assim, o cuidado de si poderia ser uma ferramenta analítica importante para pensarmos a dimensão do cuidado com os bebês em escolas de Educação Infantil, como um modo de resistência a esse presente neoliberal da aceleração e do utilitarismo.

5 REFLEXÕES DE UMA PESQUISADORA, PARA ALÉM DOS FINAIS

Chego às considerações tidas como *finais* com uma única certeza: não há verdadeiros finais. Da mesma forma, não existem começos definidos. A narrativa da minha vida se origina muito antes do meu nascimento, no ponto onde se entrelaça com a história da humanidade. E onde exatamente esse início se manifesta?

A emblemática frase de Sócrates, “só sei que nada sei”, nunca fez tanto sentido para mim. Esse filósofo entendia sua própria sabedoria como o reconhecimento de que, por mais conhecimento que acumulasse, sempre haveria um infinito de saberes que permaneceriam inexplorados. Um território envolto em sombras, uma existência de perpétua incerteza. Daí a potência de uma existência que está sempre se interrogando. Nesse sentido, me sinto mais *sabedora* do que quando iniciei esta pesquisa. Compreendi que não importa o quanto leia, pesquise, escreva ou adquira conhecimento, sempre existirá um vasto domínio de desconhecimento. Não apenas questiono as verdades que me são apresentadas, mas também as verdades que construo para mim mesma. Assim, me sinto livre para aceitar a não-sabedoria.

Desde que a ideia de cursar um mestrado em Educação se tornou uma realidade em minha vida, desde o início do processo seletivo até a busca pelo tão almejado tema de pesquisa que envolve meus pensamentos, tenho elaborado teorias sobre a vida, seus sentidos e as formas como pude ser subjetivada. Refletir sobre o papel do corpo nesse processo foi uma jornada longa e complexa que, obviamente, não se encerra nestas considerações que, assim como os começos, são ilusórias.

Mas como um ponto de passagem, do que de chegada propriamente é que escrevo a você, amigo leitor e amiga leitora que chegou até aqui. Chegamos aqui. De alguma maneira muito bonita, juntos. E compartilho com você um pouco dessa trajetória, impressões e verdades pulverizadas. Com a certeza de que seguirei o caminhar, ampliando olhares e perspectivas, mas seguindo o horizonte do conhecimento, movida a saber sempre, um pouquinho mais, um pouquinho de outra coisa, e assim, nessa beleza de uma estética da existência, concebendo a vida como uma obra de arte. Seguir, para lugar algum, para nunca chegar, enfim, apenas seguir. Mas chegamos às considerações e aqui compartilho contigo caro leitor e cara leitora um pouco do que vivi, li e experienciei nesse tempo.

Ao iniciar minha pesquisa, o que me perturbava era a forma como os bebês eram tratados, parecendo estarem à mercê dos adultos que os cercavam. A relação de aprisionamento em berços, a sujeição e submissão a que eram submetidos diariamente me causava inquietação. No entanto, o que eu realmente desejava abordar não era apenas isso. Era a potência desse

corpo, capaz de transgredir o que era imposto, o óbvio, o convencional. Era a capacidade de transformar essas situações em algo novo, repleto de vitalidade e potencial.

Daí surge o meu profundo interesse nos estudos de Foucault, especialmente em seu terceiro domínio, o *ser-consigo*, que abordava lugar de potência do sujeito, indo além do corpo disciplinado. Ao explorar o conceito de cuidado de si, encontrei a chave para abordar a dimensão ética, política e estética que verdadeiramente desejava aprofundar e discutir. No entanto, ao prosseguir com os estudos, me deparei com uma questão que inicialmente me parecia desconcertante: a professora não era apenas uma figura que exercia o poder, mas também uma parte integrante e igualmente influente nessa dinâmica. Não havia, aos meus olhos, vítimas ou culpados, apenas uma realidade, produzida e reproduzida, com mais ou menos reflexão no cotidiano das creches.

Não pretendia, em momento algum, adotar uma postura denunciativa em relação aos indivíduos que, ao longo de tantos anos, acompanhei e, de certo modo, também fiz parte, sem considerá-los, de fato, algozes nessa engrenagem. Também não desejava justificar essa realidade com base no sistema ou na lógica neoliberal que prevalece na contemporaneidade, uma força que nos atravessa de tal maneira que, por vezes, não conseguimos distingui-la de nós mesmos. O que almejava, de fato, era questionar, investigar e explorar outras possibilidades a partir da perspectiva de quem tem a capacidade de agir de maneira diferente, sem se render a isso como uma realidade imutável a qual estaríamos resignados. A saber que tudo isso está posto, ao considerar essas forças em circulação é que podemos agir em direção a outros modos de vida.

Para isso, me debrucei na tarefa de sintetizar, nos capítulos teóricos, as centenas de páginas lidas ao longo desse período. Em muitas ocasiões, avancei sem uma rota clara, seguindo para onde a pesquisa me conduzia, pois, de fato, a pesquisa se constrói pesquisando. Nesse percurso, cheguei à conclusão de que minha indagação se direcionava para a interação entre esses dois corpos, bebês e professora, crianças e adultos, pequeno ou grande, que, em última instância, se tornam simplesmente dois corpos em interação.

Retorno à questão inicial que norteou esta extensa jornada: **como na Educação Infantil o corpo dos bebês e o corpo das docentes estão sendo operados na produção acadêmica entre 2010 à 2022 ?** Ao investigar as múltiplas realidades que vivenciamos, escolhi analisar o que pensamos e escrevemos como pesquisadores(as) sobre essa relação.

Chego, então, às análises e à possibilidade de me aprofundar nos detalhes do pensamento expresso em forma de artigos acadêmicos. Ao realizar a revisão bibliográfica, percebi a impraticabilidade, ao menos dentro das minhas limitações como pesquisadora, em

esgotar completamente o tema. Isso, inicialmente, causou-me certo desconforto, pois eu acreditava que uma pesquisa de qualidade começava com uma revisão bibliográfica abrangente, engano meu.

Depois, compreendi que, ao menos para esta pesquisa, o verdadeiramente relevante era reunir o máximo de ideias e pensamentos com os quais outros pesquisadores se debruçaram e operar com eles como caixas de ferramentas para potencializar minhas questões. Isso visava tecer uma discussão embasada em elementos teóricos sólidos, capazes de contribuir para o debate e acrescentar um novo ponto de vista ao campo da pesquisa. Percebi que não havia nada de errado em ser um pequeno elemento nesse contexto. Pelo contrário, afinal, nunca se sabe o impacto que um pequeno grão de contribuição pode causar na engrenagem do sistema.

Entendi que, para além do pensamento salvacionista que busca resolver todos os problemas educacionais em uma única abordagem, não havia problema algum em ser apenas um grão de areia. Essa perspectiva trouxe-me uma sensação de tranquilidade. Porém, é importante ressaltar que essa tranquilidade não deve ser confundida com simplicidade. Pelo contrário, ao longo dessa jornada, descobri o quão complexo pode ser lidar com o pensamento como meu material de trabalho. Conectar pontos é como montar um grande quebra-cabeça, sabendo que a paisagem só se tornará visível no final, pois não há uma imagem pronta e pré-estabelecida. Mesmo que, nesse suposto final, os contornos ainda não estejam claros e definidos, é fundamental acreditar e continuar avançando.

Chego a este ponto, não necessariamente final, para resumir em algumas palavras o que foi analisado, ciente de que, por mais que me esforce, muitos detalhes podem ter passado despercebidos. A pesquisa é uma jornada contínua, que requer avanço constante. Portanto, trago aqui alguns desses aspectos que, dentro das minhas possibilidades, pude discernir e explorar no âmbito do pensamento. Ressalto que meu objetivo não é exaurir o tema em discussão. Não possuo essa pretensão. O que busco é lançar um olhar sobre as regularidades observadas que, embora inesgotáveis, se fazem presentes quando refletimos sobre o contexto da educação de bebês e a dinâmica entre os corpos nesse cenário.

Destaco, então, alguns pontos que considero relevantes na análise dos dados que compõem a base empírica desta pesquisa. Em relação à concepção de corpo, tornou-se evidente que a dicotomia discutida no referencial teórico é uma regularidade enunciativa marcante e persistente. Mesmo para aqueles que defendem a superação dessa dualidade, ao menos no âmbito teórico, tal empreendimento não é de fácil sustentação. Isso me leva a questionar se tal transcendência é de fato alcançável. Ao longo desta pesquisa, eu mesma me propus a esse

desafio e admito que, em certos momentos, talvez tenha deslizado pelos limites dessa totalidade que busquei transpor.

E, seguindo essa ideia de marcas, passamos pela discussão do poder, como esse é exercido e operado no contexto da Educação Infantil, do disciplinamento e contenção dos corpos, de torna-los úteis e dóceis para uma submissão ao sistema hegemônico ao qual estamos submersos, para pensar uma possibilidade de invenção de micro brechas dessa condição pensando no cuidado de si como uma possibilidade de um modo de vida pautados em uma estética da existência, e ressalto aqui, que ética não é sinônimo de moral, como exposto ao largo dessa Dissertação. Assim, entendo o cuidado, ao meio desse contemporâneo acelerado e que vem exaurindo as profissionais da Educação Infantil por meio de uma racionalidade do super desempenho, como essa possibilidade de resistência, a modos de vida que consomem a vida, a tornando utilitarista, que faz de tudo e todos, inclusive a nós mesmos, produtos e clientes. Em contraposição à imagem do *empreendedor de si*, poderíamos pensar na imagem de nutrir a si mesmo, nutrir a vida como arte.

Para compreender o conceito de cuidado de si é importante perpassar pela problematização sobre o termo *cuidado*. Como Foucault nos lembra, palavras não são as coisas e não as representam. Nesse contexto, o termo *cuidado* no âmbito dos estudos da Educação Infantil assume um papel fundamental. Nele estão implicadas a dicotomia entre corpo e mente, a sobrevalorização da mente em detrimento do corpo, e todas as complexidades que essa dicotomia abarca. A temática do cuidado também atravessa o binômio *cuidar e educar*, desencadeando uma série de discussões profundas e de longa data dentro dos estudos na área da infância.

Não menos complexa é a exploração do cuidado de si como uma possibilidade para pensar esse cuidado como modos de subjetivação, como princípio ético, estético e político, que as professoras precisam vivenciar em relação a si mesmas para experimentar essa relação com os demais. É uma vez posto, não como a solução para os desafios na lidação com os bebês, mas como uma proposição para conceber outros modos de docência possíveis. Trata-se não de resgatar da antiguidade greco-romana algo aplicável no presente, mas de pensar o presente através de uma perspectiva que considera o sujeito para além da lógica de aceleração e desempenho a qual estamos inseridos. Ainda mais quando pensamos nos corpos das professoras de Educação Infantil que trabalham com bebês, com demandas corporais bastante específicas. Observar e analisar isso torna-se crucial e significativo. Talvez, devido à sua notável especificidade, não possa ser assimilado com a mesma facilidade que outras relações entre corpos que ocorrem ao longo do nosso cotidiano.

Pensar nesses corpos em relação é, essencialmente, problematizar sobre a ética, pois a dinâmica estabelecida entre eles diz respeito aos modos de vida. É também uma questão política, uma vez que condições de trabalho, estrutura física, recursos materiais, direitos e deveres, dentre outros, são peças-chave dessa composição quando pensamos na precarização das escolas públicas, no esmaecimento da figura do professor e do ataque aos modos mais comuns de vida. Além disso, abordar esse tema é falar de estética, do sensível, e, em última instância, considerar uma estética da existência, na qual concebemos a vida como uma obra de arte, vivida junto com os outros e outras.

Ao concluir esta análise, destaco a importância fundamental em compreender tanto o corpo do bebê quanto o corpo dos docentes na especificidade da docência com bebês, considerando também as perspectivas de Michel Foucault sobre o cuidado de si. A interação entre os corpos de educadores e crianças, especialmente durante a primeiríssima infância, me parece um elemento crucial para uma docência que contemple a inteireza dos sujeitos que a constituem. A reflexão sobre o corpo destaca a necessidade de uma abordagem abrangente, que vá além dos aspectos físicos. Deste modo, a aplicação dos princípios foucaultianos do cuidado de si amplia os horizontes teóricos, sublinhando a importância desse cuidado numa perspectiva ética, estética e política. Ao contemplar a rede de ensino à qual estou vinculado no município catarinense de Balneário Camboriú, viso fomentar estudos junto aos profissionais da área considerando essa temática, incorporando os preceitos teóricos aqui apresentados, com foco em problemáticas contemporâneas, visando enriquecer o diálogo educacional da área.

Ao chegar ao fim desta escrita, sinto ainda que há tanto a ser dito, a ser escrito, que persiste em mim uma sensação marcante de inacabamento. Contudo, seguimos em frente. E, como último convite ao meu estimado leitor e leitora, ofereço um poema e as minhas derradeiras perguntas.

Hoje me vi pela primeira vez
quando tirei a poeira
do espelho da minha mente
e a mulher que me encarou de volta
me tirou o fôlego
afinal quem era aquela criatura tão linda
aquela terráquea extraceleste
eu toquei meu rosto e meu reflexo
toquei a mulher dos meus sonhos
toda sua beleza me sorria nos olhos
meus joelhos se renderam à terra
e eu chorei suspirando pensando
que eu tinha passado a vida inteira
sendo eu
mas não me vendo

tinha passado décadas morando
no meu corpo
sem sair nem uma vez
e mesmo assim tinha ignorado
seus milagres
é curioso como somos capazes
de ocupar um espaço sem
estar em sintonia com ele
como eu pude demorar tanto
para abrir os olhos dos meus olhos
aceitar o coração do meu coração
beijar os meus pés inchados
e ouvi-los sussurrando
obrigado
obrigado
obrigado
por nos ver (KAUR, 2020, p. 154).

Compartilho aqui um poema de Rupi Kaur (2020) que profundamente me *tocou* quando o li pela primeira vez. Ao escrever, percebo a sutileza das palavras e o quanto me é impossível não as relacionar ao tema central desta pesquisa: o corpo. Afinal, ao ser tocada por um poema, surge imediatamente a pergunta: quem é tocado? A resposta é simples: meu corpo por inteiro. Meu sentir, meu coração, minhas emoções, meu pensamento, a ponto de arrepiar minha pele. Isso me leva, sem hesitação, a compreender que a concepção de corpo com a qual escolhi dialogar nesta Pesquisa ressoa com a verdade que Nietzsche (2012) tão sabiamente expressou: há corpo e nada mais.

Retomando o poema, fica o convite ao exercício do pensamento: é possível ter um corpo, viver em um corpo, sem verdadeiramente habitá-lo? Se não estou plenamente dentro de mim, habitando-me, onde estou? E, por fim, como habitar esse mundo enquanto professoras que buscam cuidar dos outros sem cuidar de si mesmas?

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. Educação infantil: implementar o exercício da infância. *In:* ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela (org.). **Infância e pós-estruturalismo**. 2. ed. São Carlos: Pedro e João, 2019. p. 15-24.
- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Tradução J. Oliveira Santos e Américo da Costa Ramalho. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- ANDRADE, Carlos Drummond. Os ombros suportam o mundo. *In:* ANDRADE, Carlos Drummond. **Sentimentos do mundo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999. p. 23.
- ARENHART, Deise; GUIMARÃES, Daniela; SANTOS, Adriane Soares dos. Corpos cheios de si e do outro: encontros entre crianças e adultos na creche. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 508-524, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/riae.2019.45803>. Acesso em: 28 out. 2022.
- ARISTÓTELES. **De Anima**. Tradução Peri Psykhês. São Paulo: Ed. 34, 2006.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução Pietro Nasseti. São Paulo: Edipro, 2014.
- AZEVEDO, Fernando. **A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo**: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.
- BATISTA, Rosa. **A emergência da docência na educação infantil no estado de Santa Catarina**: 1908-1949. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/122863/325486.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 set. 2021.
- BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche**: entre o proposto e o vivido. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 1998. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/77723/139633.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 set. 2021.
- BÍBLIA. **O Velho Testamento** - com notas explicativas e referências cruzadas das obras-padrão de A Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias. Salt Lake City, Utah, EUA: A Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias, 2013. Disponível em: <https://www.churchofjesuschrist.org/study/scriptures/ot/title-page?lang=por>. Acesso em: 12 dez. 2022.
- BONFIM, Patrícia Vieira; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Para pensar o apagamento ritualizado dos corpos na creche: adultos, bebês, atividades. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 491-507, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/45278>. Acesso em: 28 out. 2022.
- BONFIM, Patrícia Vieira; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Na gestualidade de professoras e bebês, o corpo fala de relações. **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 2, p. 115-

132, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25053/redufor.v5i14mai/ago.1647>. Acesso em: 28 out. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: Ministério da Educação/SEF/COEDI, 1995.

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

BRASIL. **Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Coordenação Geral de Educação Infantil, 2013. Disponível em: <https://i0.wp.com/pedagogiaparaconcurseiros.com.br/wp-content/uploads/2013/10/logo-Download-e1383353497264.png?w=150&ssl=1>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **O que é a Covid-19?**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 08 abr. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparinfestencarte.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação

Fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2006a. v. 2.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de até seis anos de idade à educação. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Quem somos**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), c2020. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html>. Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2009b. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 16 jan. 2023.

BUNGE, Mario. **Epistemología**. México: Siglo XXI Editores, 1972.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Infância, corpo, docência e a ética do cuidado de si. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 297-312, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051605006>. Acesso em: 28 out. 2022.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Corpo e infância nas pesquisas em educação infantil: trajetórias do Nupein. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1540-1574, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2021.e82296>. Acesso em: 28 out. 2022.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 23, e230021, p. 1-20, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230021>. Acesso em: 15 ago. 2021.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação/SEF/DPE/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia (org.). **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC/Secretaria

de Educação Básica, 2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2023.

CANDIOTTO, Cesar. Subjetividade e verdade no último Foucault. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 31, p. 87-103, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/trans/a/dP6ptnMKsWtsqLVmC8c4gCh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2022.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11 - 21, 1999. Disponível em:

https://www.academia.edu/download/37662031/ed_infantil_por_onde_anda.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

CORPO. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Matosinhos, Portugal: 7Graus, 2020.

Disponível em: <https://www.dicio.com.br/corpo/>. Acesso em: 19 mar. 2023.

COUTINHO, Angela Maria. Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 105-114, 2017. Disponível em:

<https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i100.3313>. Acesso em: 28 out. 2022.

DAMÁSIO, António R. **O mistério da consciência**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DEMARTINI, Patricia. **Professoras de crianças pequenininhas**: um estudo sobre as especificidades dessa profissão. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2003. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/86148/196039.pdf?sequence=1&isAll> owed=y. Acesso em: 28 out. 2022.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martin Claret, 2003.

DIFERENÇAS e Resistências. Canal Criança e Infância. Grupo de Estudos sobre a criança, a infância e a educação infantil: políticas e práticas da diferença. São Carlos/SP, 2017. Vídeo (125 min 53 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LFnZNOPVLPc&t=3115>. Acesso em: 20 mar. 2022.

DINIZ, Luciene Teixeira; GIMENEZ, Roberto. A construção do docente encarnado na experiência da ação corporal: perspectivas para a preparação profissional para a educação infantil. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 34, n. 2, p. 85-92, 2016. Disponível em:

<https://doi.org/10.24933/horizontes.v34i2.473>. Acesso em: 28 out. 2022.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês**: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2011. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/95578/298646.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 out. 2022.

ESPINOSA, Baruch. **Da potência, da inteligência ou da liberdade humana**. São Paulo: Nova Cultural, 1997. (Os Pensadores). p. 405-436.

FARIA, Roseli. São fáceis porque são pobres. *In: Jornal GGN*, [s. l.], 08 mar. 2022. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/opiniaao/sao-faceis-porque-sao-pobres-por-roseli-faria>. Acesso em: 25 maio 2022.

FERREIRA, Michelle Dantas; SILVA, Edilane Oliveira da. Os corpos de professoras e crianças da educação infantil: A formação e suas (im)potências e (fragment)ações. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 160-183, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.45798>. Acesso em: 28 out. 2022.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, Porto Alegre, n. 114, p. 197-223, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>. Acesso em: 12 jul. 2021.

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. *In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileira*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 221-232.

FOCHI, Paulo Sergio. A relação entre adultos e crianças na Educação Infantil: reflexões emergentes no Observatório da Cultura Infantil-OBECI. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 24, n. 1, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/327167571.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2023.

FOCHI, Paulo Sergio; DRECHSLER, Claudia Fernanda Bergamo; FOESTEN, Patricia da Silva; OLIVEIRA, Carina Cavalheiro de. A pedagogia dos detalhes para o trabalho com bebês na creche a partir dos pressupostos de Lóczy. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 35-49, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/640>. Acesso em: 24 fev. 2023.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e Tradução Roberto Machado. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. *In: FOUCAULT, Michel. Ética, sexualidade, política*. MOTTA, Manoel Barros da (org.). Tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Ditos & Escritos, V). p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Curso dado do Collège de France (1981-1982). 2. ed. Tradução Márcio Alves da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Curso dado do Collège de France (1981-

1982). 3. ed. Tradução Márcio Alves da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. **Educação infantil: projetos e práticas pedagógicas**. Brasília: Liber Livro, 2014.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Tradução Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2015.

GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. *In*: RAGO, Margareth; VEIGANETO, Alfredo (org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 127-138.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução Enio Paulo Giachini. 2. ed. ampl. Petrópolis: Vozes, 2017.

KAUR, Rupi. **Meu corpo, minha casa**. Tradução Ana Guadalupe. São Paulo: Planeta, 2020.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios da filosofia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORENO, J. Dualismo cartesiano: a construção do homem moderno. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 203-223, 2011.

MUNIZ, Jacira Carla Bosquetti; LIMA, Patrícia de Moraes; TEODORO, Cristina. O cuidado enquanto ética na educação infantil: uma etnografia com bebês em contexto coletivo de educação. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. 46, p. 1358-1381, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2022.e90451>. Acesso em: 28 out. 2022.

NAÇÕES UNIDAS. Assembleia das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1959. Brasília, DF: UNICEF, [2020?]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2023.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia, ou helenismo e pessimismo**. Tradução, notas e posfácio J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre verdade e mentira no sentido extramoral**. Organização e Tradução Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral – uma polêmica**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Tradução, organização e notas: Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre: L&PM, 2022.

O INÍCIO da invasão da Ucrânia pela Rússia em 12 imagens. *In*: BBC News Brasil, [s. l.], 24 fev. 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-60508891>. Acesso em: 24 mar. 2022.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Tradução Olga Savary. Rio de Janeiro: Mova Fronteira, 1982.

PLATÃO. **Fédon**. Tradução Miguel Ruas. São Paulo: Martin Claret, 2004.

PLATÃO. **Timeu**. Tradução Rodolfo Lopes. São Paulo: Martin Claret, 2009.

PLATÃO. **A República**. Tradução André Malta. São Paulo: Ed. 34, 2011.

REDIN, Marita Marins; GOMES, Marta Quintanilha; FOCHI, Paulo Sergio (org.). **Infância e educação infantil**. São Leopoldo/RS: Unisinos, 2013.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Edipro, 2017.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Tradução Dom Marcos Barbosa. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SANTOS, Patrícia dos. **Estudo do ensino-aprendizagem na iniciação ao handebol**. 2006. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Luterana do Brasil, Torres, 2006. (Trabalho não publicado).

SAYÃO, Deborah Thomé. **Educação Física na pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

SCHULER, Betina. A genealogia e as possibilidades de pesquisa em educação. *In*: STECANELA, Nilda (org.). **Diálogos com a educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador**. Caxias do Sul: Educs, 2013. p. 67-84.

SCHULER, Betina. Docência e modos de subjetivação: dissoluções genealógicas e o cuidado de si. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 40, p. 129-152, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9851>. Acesso em: 21 ago. 2022.

SILVA, Isabel Rodrigues da. **As dinâmicas corporais na docência com bebês**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/3589>. Acesso em: 13 set. 2022.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Tradução, introdução e notas Diogo Pires Aurélio. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês: um estudo de caso de uma creche conveniada**. 2004. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/87179>. Acesso em: 13 set. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VENTURINI, Gabriela. **Pensamento e infância: práticas da educação infantil em tempos de interesse**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em

Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8943>. Acesso em: 21 ago. 2022.

VENTURINI, Gabriela; SCHULER, Betina. Crianças, infâncias e infância do pensamento. *In*: MARTINEZ, Lucas da Silva; COUTO, Gislaine Rodrigues (org.). **Educação infantil: abordagens teóricas e práticas**. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2020. p. 34-68.

WIGGERS, Verena. O conceito de educação e de educação infantil: uma análise a partir das publicações acadêmicas relacionadas a matemática. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Tubarão, v. 8, p. 102-120, 2014. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/1775/1425>. Acesso em: 28 jan. 2023.