UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

ELIANE DOMINICO

EDUCAÇÃO INFANTIL, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RELAÇÕES ESTABELECIDAS: UMA ANÁLISE FOUCAULTIANA

GUARAPUAVA

2018

ELIANE DOMINICO

EDUCAÇÃO INFANTIL, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RELAÇÕES ESTABELECIDAS: UMA ANÁLISE FOUCAULTIANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade

Orientadora: Profa. Dra. Aliandra Cristina Mesomo Lira

GUARAPUAVA

2018

TERMO DE APROVAÇÃO

ELIANE DOMINICO

"EDUCAÇÃO INFANTIL, PRÁTICAS E RELAÇÕES ESTABELECIDAS: UMA ANÁLISE FOUCAULTIANA"

Dissertação aprovada em 11/09/2018, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof.ª Dra. Aliandra Cristina Mesomo Lira
UNICENTRO – PRESIDENTE

Prof.ª Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi
UEM – MEMBRO TITULAR

Prof.ª Dra. Luciane Neuvald
UNICENTRO – MEMBRO TITULAR

GUARAPUAVA-PR
2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me acompanhar na construção dessa dissertação, sendo essência, perfume e aconchego. Por toda a orientação divina durante a escrita e também durante as lutas diárias que surgiram nesse percurso.

À Aliandra Cristina Mesomo Lira, alma doce, um agradecimento especial e carinhoso pela valiosa orientação, pela competência, por se fazer tão presente em todas as etapas da construção da dissertação acolhendo não somente a minha escrita, mas partilhando de algumas dificuldades, dores, alegrias que vivi nesse tempo do mestrado. Minha eterna gratidão e admiração!

Às professoras da banca examinadora: prof.ª Drª Luciane Neuvald e prof.ª Drª Solange Franci Raimundo Yaegashi pelas valiosas contribuições.

Às crianças que tive o privilégio de ser professora. Um agradecimento especial também às crianças que estive tão perto durante a realização da pesquisa. Eu aprendi muito com vocês.

Ao meu pai pelo exemplo e dedicação a nossa família. À minha mãe por ser apaixonada pela vida e lutar sempre com garra e determinação.

À Ivete, minha irmã e amiga e a Duda, sobrinha querida, por serem as principais incentivadoras nos estudos. Obrigada pelas palavras de conforto e ânimo e por acreditarem em mim. Essa conquista é também de vocês.

Ao meu irmão Edson e minha cunhada Elisângela por participarem da realização desse sonho. Também os agradeço pelo lindo e amado sobrinho João Pedro.

Às primas amadas, Bruna, Cleinha, Heloísa, Mara, Meri e Vivi por serem leveza para vida que segue. E ao primo Anderson brincalhão e prestativo pela alegria que transmite.

Às crianças que a vida me presenteou Alice Esquarcini, Alice Miranda, João Pedro, Manuela, Luiza e Henrique que está chegando.

À Maristela, pessoa sábia e de coração generoso, pelas indicações de leituras, pelo incentivo e apoio, passando a certeza que tudo daria certo.

À Iolete por incentivar meu ingresso ao mestrado oferecendo sempre palavras de ânimo, dispondo de materiais e repassando dicas valiosas.

À Graci, amiga fiel que a vida escolheu para dividir a infância comigo selando essa amizade até os dias atuais. Gratidão pela fidelidade e pela partilha de vida ao longo dos anos.

À Samantha, lindeza de pessoa, por ser exemplo de profissional. Obrigada por permitir aprender tanto contigo.

À Vanti, alma doce e sensível, um agradecimento pela amizade construída e fortalecida ao longo dos anos. Você é uma pessoa que desejo ter sempre por perto.

Às amizades construídas no âmbito profissional: à Helen, menina de coração generoso e acolhedor, à Thais pela bondade e preocupação com o bem-estar do próximo e à Nayara uma das pessoas mais sinceras e autênticas que já conheci.

À Sandra Zannette, mulher de fibra, que grita pela vida e pelos valores. Meu sincero agradecimento por me incentivar a escrever e por despertar a minha criança interior. Minha eterna admiração!

À professora Terezinha pelos ensinamentos, pela leitura e contribuições nos meus textos. Um agradecimento especial pelos exemplos de lutas e resistências.

À Mariana Marilheiros, menina inteligente e de coração generoso, um agradecimento pelos bate papos feministas, pelos gritos nas ruas em favor da vida de mulheres, pelas batucadas e por permitir aprender tanto contigo. Você é uma pessoa encantadora!

À Carmen Lúcia, orientadora da Graduação, por despertar em mim o desejo de conhecer e estudar a Educação Infantil. Sua sabedoria e humildade são inestimáveis. Obrigada pelo incentivo e inserção na vida acadêmica.

À Cleoni, por ser uma paciente ouvinte e acolhedora das minhas angústias e incertezas. Pela oportunidade e acolhimento na vida profissional e por ter sempre a oferecer uma palavra de sabedoria.

À Maria Célia pela presença serena, pelas palavras sábias e pela alegria que sempre me traz.

Às amizades que construí no mestrado: à Kelly pelas viagens em eventos, parceira nas publicações, pelos cafés e tantos outros momentos que vivenciamos; à Lilian por me fazer acreditar que ainda existem pessoas boas e verdadeiras; à Josiane pelas conversas e momentos de distração, à Márcia pela energia positiva e à Lucinéia pelo exemplo de dedicação, sabedoria e serenidade.

Ao Gepedin – Grupo de Estudos em Educação Infantil da Unicentro pela recepção e troca de experiências.

Aos funcionários do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Centro-Oeste, em especial à secretária Anabelli pela competência e simpatia.

A todos(as) que fizeram parte da minha caminhada interagindo, ensinando e aprendendo algo, muito obrigada!

Eu queria uma (instituição) onde a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância, apressando-se, em fatos e pensamentos, rumo à idade adulta, mas onde pudesse apreciar em sua especificidade os diferentes momentos de suas idades (Georges Snyders).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CMEI Centro Municipal de Educação Infantil

DCNEIs Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

PDE Plano de Desenvolvimento da Escola

PDDE Programa Dinheiro Direto na Escola

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SEMEC Secretaria Municipal de Educação e Cultura

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

DOMINICO, Eliane. **Educação Infantil, práticas pedagógicas e relações estabelecidas: uma análise foucaultiana**. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018.

RESUMO

Os estudos de Michel Foucault possibilitam uma reflexão sobre os contextos da Educação Infantil na contemporaneidade. A partir de seus conceitos de poder, sociedade disciplinar e governamento é possível compreender que as instituições educativas se ancoram em um caráter normatizador que busca docilizar os corpos e mentes das crianças. Esta pesquisa buscou investigar como estão organizadas as práticas e como se dão as relações das professoras com as crianças e das crianças entre si no cotidiano da Educação Infantil. O objetivo geral foi reconhecer e problematizar as práticas pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos de idade na perspectiva das relações de poder. Esse objetivo principal se desdobrou em quatro objetivos específicos: observar como se desenvolvem as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil e como atuam no governamento da infância; explicitar as concepções das docentes a respeito da racionalidade que leva à ordem e disciplina na Educação Infantil; problematizar as estratégias adotadas pelas instituições e professoras que explicitem o exercício do poder e; reconhecer quais mecanismos são empregados com vistas ao controle e disciplinamento das crianças e como atuam. A fundamentação teórica deste trabalho assenta-se na perspectiva foucaultiana, a qual nos ajudou a olhar para as relações estabelecidas buscando entender como se estruturam e operam na constituição dos sujeitos. Outros autores também nos auxiliaram a pensar a infância e a Educação Infantil como Barbosa (2000), Bujes (2001), Corsaro (2011), Kohan (2003), Veiga-Neto (2015), Oliveira (2011), Resende (2015), dentre outros A investigação realizou-se dois CMEIs do Município de Guarapuava, no Paraná, seguindo uma abordagem qualitativa, com coleta de dados a partir de observações de práticas, registros em diário de campo e entrevistas semiestruturadas com as professoras e gestoras das instituições investigadas. Foi possível reconhecer que as práticas pedagógicas com as crianças pequenas expressam o exercício do poder prevalecendo a perspectiva adulta e pouca participação infantil. A pesquisa evidenciou que sobre os comportamentos das crianças pesam impactos, ou seja, aquelas que não cumprem os combinados e regras, não obedecem às professoras são punidas. São sanções diárias, como ficar sentado sem brincar, não participar da rodinha, ficar sem parque, ter carinhas tristes carimbadas na agenda, receber um olhar de reprovação ou uma palavra de ameaça.

As práticas docentes vivenciadas durante a pesquisa nos revelaram uma preocupação com a forte ausência de atividades lúdicas apontando um sufocamento do brincar, que acontecia poucas vezes e de forma controladora. Com os estudos foucaultianos compreendemos que é imprescindível, a partir de uma postura questionadora, trilhar caminhos e alternativas para a construção de uma relação entre adultos e crianças pautada no reconhecimento da alteridade infantil, na escuta ativa, no respeito e no acolhimento.

Palavras-chaves: Criança, Educação da Infância, Governamento, Práticas educativas, Poder.

ABSTRACT

The studies of Michel Foucault allow a reflection on the contexts of Early childhood Education in contemporary times. From his concepts of power, disciplinary society and governance, it is possible to understand that educational institutions are anchored in a normative character that seeks to control the bodies and minds of children. This research aimed to investigate how the practices are organized, and how the relations of the teachers towards children and of the children among each other in the daily life of the Infantile Education are given. The general objective was to recognize and problematize pedagogical practices with children from 0 to 3 years of age from the perspective of power relations. This main objective was divided into four specific objectives: to observe how pedagogical practices are developed in the institutions of Early Childhood Education and how they act in the governance of childhood; to explain the conceptions of the teachers about the rationality that leads to order and discipline in Early Childhood Education; to problematize the strategies adopted by the institutions and teachers that make explicit the exercise of power; and recognize what mechanisms are used to control and discipline children and how they act. The theoretical concept of this work is based on the Foucaultian perspective, which helped us to observe established relationships seeking to understand how they are structured and operate in the constitution of individuals. Other authors also helped us to think about childhood and early childhood education, such as: Barbosa (2000), Bujes (2001), Corsaro (2011), Kohan (2003), Veiga- Neto (2015), Oliveira (2011), Resende (2015), among others. The research was carried out by two CMEIs of the Municipality of Guarapuava, Paraná, following a qualitative approach with data collection from observations of practices, field diary records and semistructured interviews with the teachers and the school board of the investigated institutions. It was possible to recognize that pedagogical practices with young children express the exercise of power, prevailing the adult perspective and little child participation. Furthermore, the research evidenced that impacts weigh on the behaviors of the children, that is, those who do not comply with the rules and what was agreed and do not obey the teachers are punished. Children are penalized daily, such as: remaining sitting without playing, not participating in groups, not going to the playground, having sad faces stamped on their agenda, receiving a reproachful look or a word of threat. The teaching practices experienced during the research revealed to us very few practices of playful activities but in a controlling and suffocating atmosphere. Thus, with the foucaultian studies we understand that it is essential, from a questioning posture, to trace ways and alternatives for the construction of a relationship between adults and children based on the recognition of children's otherness, active listening, respect and acceptance.

Keywords: Child, Childhood education, Governance, Educational practices, Power.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10

1. CAMINHOS DA PESQUISA 18

1.1 As pesquisas na Educação Infantil 18

1.2 Os passos da investigação 20

1.3 Caracterização do campo de pesquisa: as instituições observadas 20

1.4 Olhar atento: a observação 23

1.5 A entrevista 26

2. PONTOS E (CONTRA)PONTOS DA EDUCAÇÃO GOVERNADA 28

2.1 Quem foi Michel Foucault? E por que estudá-lo? 29

2.2 O controle nas práticas pedagógicas e as relações de poder em Foucault 32

2.3 A infância governada 41

3. AFINAL, DE QUE INFÂNCIA ESTAMOS FALANDO? 47

3.1 A criança e a infância 48

3.2 A criança, sujeito participativo nas relações sociais 52

3.3 As crianças e suas linguagens 57

4. ROTEIROS DE UMA TRAMA DETERMINADA: APONTAMENTOS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS EM CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL 63

4.1 Direcionamentos para a infância: o currículo 65

4.2 Estamos cuidando e educando na Educação Infantil? 76

4.3. O espaço promove envolvimento? 81

4.4 O tempo regulado e regrado 97

CONSIDERAÇÕES FINAIS 104

REFERÊNCIAS 109

APÊNDICE 1 116

INTRODUÇÃO

Sou um professor, também de verdade. E não estou satisfeito. Não estou nada satisfeito (Janusz Korczak).

A escolha pela Educação Infantil ocorreu em 2006, ano em que iniciei minha graduação em Pedagogia. As disciplinas e leituras voltadas à infância despertaram em mim o interesse e um encanto pela área. Ao longo dos primeiros estágios esse apreço foi se misturando às inquietações, pois a realidade, muitas vezes, não condizia com as leituras e estudos. As instituições me revelaram um ambiente controlador, onde as práticas tinham por intuito disciplinar as crianças. Pude perceber que era um lugar barulhento, mas ao mesmo tempo 'silencioso', no sentido da ausência da participação das crianças nas práticas educativas, fato que muito me intrigou.

Durante a graduação atuei como estagiária em um Centro de Educação Infantil do Município de Guarapuava, onde pude ter minhas primeiras experiências como professora. Era um lugar com muito espaço externo, possuía dois parques e grande área verde na qual seria possível privilegiar o brincar e demais atividades lúdicas. Porém, era também uma instituição onde havia um grande número de crianças em sala e falta de professoras[1], uma vez que há muito tempo não acontecia concurso público no município para a Educação Infantil. Além disso, mesmo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996 indicando que estagiárias não podem assumir turmas sem a presença de uma professora regente, por a falta de educadoras, isso acontecia, condição que evidencia que a legislação educacional, por falta de fiscalização, ainda não é totalmente respeitada. Sendo assim, o estágio que deveria ser um momento de aquisição de aprendizagens e conhecimentos, tornava-se uma responsabilidade para a qual não estávamos completamente preparadas. Mesmo assim, desenvolvíamos o trabalho de uma professora recebendo salários de estagiários.

[1] Durante a escrita nos referimos aos profissionais como professoras, no feminino, pois durante as observações e entrevistas realizadas nos dois Centros de Educação Infantil não encontramos nenhum profissional do gênero masculino.

Em seguida, atuei em uma escola particular, no período da manhã, com oficinas no Ensino Fundamental e, no período da tarde, com a Educação Infantil. A escola era ampla, possuía parque, trilha ecológica e aula de equitação e o espaço físico oportunizava à criança diversas experiências. Contudo, o tempo de brincadeiras e os momentos de interação que poderiam ser ricos e significativos paras as crianças, precisavam ser divididos com uma série de atividades que eram impostas pela coordenação e aceitas pelos pais. Essas implicavam em completar cadernos, pastas e apostilas com registros escritos.

Assim, as crianças de apenas 4 anos tinham caderno de matemática, de linguagem, de desenho, pasta de portfólio e mais uma apostila. As quatros horas que as crianças permaneciam na escola precisavam ser organizadas de modo a atender e cumprir todas essas obrigações. Essa situação me causava profundo incômodo e gerava questionamentos como: para quem e para que servem as apostilas e os cadernos? Qual o significado das atividades realizadas pelas crianças? Qual impacto em seu desenvolvimento?

Observava que existia uma preocupação com a produtividade, onde o intuito era preparação para o Ensino Fundamental. Sendo assim, as crianças deixavam de ser crianças e passavam a ser “alunos/as”.

Ao comentar com colegas sobre o desejo de fazer concurso para a Educação Infantil, fui surpreendida com frases como: ‘Você vai fazer concurso e ser uma professorinha de Educação Infantil para sempre? ’, ‘Vai cuidar de criança, trocar fraldas, alimentar? ’, ‘Tem certeza que quer isso? ’

Essas interrogações logo me mostraram o modo como a Educação Infantil é vista: sem importância para muitos. Ainda assim, eu sempre considerei relevante ouvir as crianças e as reconhecer como sujeitos participativos, portanto eu optei em trabalhar na área da infância e estudar sobre ela, com o intuito de tentar mudar um pouco esses conceitos e práticas estabelecidos.

Na sequência, assumi o concurso como Educadora Infantil no município de Guarapuava, atuando até o momento**.** Comigo carrego as inquietações, imposições e revoltas por conta das políticas públicas que pouco fazem pela Educação Infantil. Percebo que o sistema oprime e dificulta o trabalho dentro das instituições, onde faltam professoras, as salas são, na maioria das vezes, lotadas, com poucos

brinquedos e espaços para as crianças brincarem, e as profissionais não compreendem seu papel e não são valorizadas como professoras.

Elas, as crianças, permanecem em torno de dez horas nas instituições, condição que me remete à Foucault (2014) quando compara as escolas com as prisões. Refletindo sobre isso, percebo que realmente é possível estabelecer um paralelo entre esses locais, pois em muitos momentos a Educação Infantil se apresenta como um 'regime semiaberto', sem espaços apropriados para a realização das práticas. Esporadicamente, as crianças saem para o pátio ou parque para tomar sol e voltam para suas casas apenas para dormir. Todos esses apontamentos permeiam a minha prática e me levam a buscar alternativas de como pensar e propor experiências que permitam às crianças se desenvolverem, e também serem mais felizes e livres dentro das instituições, ou seja, como organizar as atividades e os ambientes de forma que o poder não se sobressaia à participação criativa das crianças com implicações positivas ao seu desenvolvimento. É um trabalho árduo e que exige dedicação e persistência, acompanhado de resistências diárias.

O desejo de me aprofundar nos estudos da infância foi aguçado na disciplina *Infância e cultura,* cursada em 2014, como aluna especial do mestrado em Educação. Ela me ajudou a entender e melhorar minha prática com os pequenos e me dedicar mais às leituras e momentos de estudos sobre a infância. Foi após a primeira leitura sugerida, o livro *"Quando eu voltar a ser criança"*, de Janusz Korczak (1981), que percebi como é difícil ser criança, em um mundo cercado de adultos que, na maioria das vezes, estão ocupados, sem tempo para escutar os pequenos. Essa leitura me fez reavaliar ainda mais minha prática pedagógica, buscando compreender e ouvir mais as crianças. Penso que todos os pais, mães, avós(ôs) gestores(as), professores(as), psicólogos(as), enfim, os que convivem com os pequenos, deveriam fazer a leitura desse belíssimo livro.

Somam-se a essas experiências os estudos e reflexões realizados no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil da UNICENTRO - GEPEDIN- que participo, os quais também inspiraram o início desse trabalho.

A escolha por estudar as práticas pedagógicas na Educação Infantil e analisá-las a partir das relações de poder configura-se em um exercício desafiador e instigante. Especialmente para mim, talvez essa dificuldade seja proveniente do fato

de eu estar inserida em um Centro de Educação Infantil como professora, ou seja, faço parte dessa realidade e de todos os processos

Assim, para melhor me fazer entender ao falar do exercício do poder, narro algumas experiências que já vivi com as crianças e outras que observo com colegas de trabalho. Embora procure diariamente reconstruir minha forma de pensar, dar novos significados aquilo que leio, pesquiso e realizo como professora, senti a necessidade de aprofundar o conhecimento, e, portanto, de estudar com mais afinco e dedicação esse tema tão caro à educação que é a infância, a criança e os processos educativos por ela vivenciados.

Por trabalhar há muitos anos com os pequenos, procuro tomar o devido cuidado para não julgar, encontrar culpados, ou ainda buscar soluções, mas sim relatar a realidade observada nos Centros de Educação Infantil (CMEIs) e pensar sobre ela. Nesse intuito, o objetivo é descrever as práticas que são corriqueiras e institucionalizadas e com isso, tornam-se naturalizadas e acabam não sendo percebidas como exercício do governo por meio de relações de poder. Como lembra Kohan (2003, p. 17),

> Este é o valor principal de uma experiência de escrita: não contribuir para constar uma pressuposta verdade, mas sim transformar a relação que temos conosco mesmo, ao transformar a relação que mantemos com uma verdade na qual estávamos comodamente instalados antes de começar a escrever.

Me valho das palavras de Kohan (2003, p.17) para quem o verdadeiro valor da escrita é “transformar a relação que temos conosco mesmo”, buscando questionar aquilo que tínhamos como verdade. Portanto, tenho nessa dissertação de mestrado o compromisso de proporcionar ao leitor novas formas de olhar as crianças e os processos que vivenciam, partindo do reconhecimento das mesmas como sujeitos de direitos e participantes ativos nas relações sociais. Enfim, buscamos refletir sobre as práticas instituídas com os pequenos com o intuito de avaliar o que temos feito, mas também estimular a pensar em novos significados e sentidos.

Acredito, assim como Deleuze (1997, p.11), que “[...] escrever é sempre um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de vida que atravessa o visível e o vivido”. Tomando esse pressuposto, com a realização

deste trabalho não procuro por verdades absolutas, nem respostas prontas, mas sim a profunda e minuciosa reflexão decorrente dos questionamentos aqui suscitados. Intento, antes, demonstrar que questionar e pesquisar são os passos iniciais para a transformação.

Bujes (2001) menciona que toda pesquisa é fruto de uma “inquietação” e por muitos anos vivi um turbilhão dentro de mim, tentando buscar respostas, modificar os espaços e afligindo-me com práticas impostas pelos gestores(as), que retiram das professoras a liberdade de desenvolver um trabalho pedagógico que considere a participação das crianças e suas formas de ser. Esse contexto revela uma prática em que as profissionais são reféns de um sistema que oprime, determina e estabelece orientações para serem aplicadas sem, muitas vezes, que os responsáveis por tais postulados conheçam a realidade das instituições de Educação Infantil. Posso dizer, então, que a escrita dessa dissertação é fruto de uma necessidade de encontro e acerto de contas comigo mesma, uma maneira de reavaliar as minhas práticas com os pequenos no sentido de falar em nome das crianças dos Centros de Educação Infantil que necessitam de um olhar e uma prática mais humanizada.

A educação como um direito constitucional, no contexto de lutas, busca efetivar-se para além dos discursos e da legislação. No campo da Educação Infantil o número de matrículas está crescendo, bem como de instituições, especialmente privadas, o que exige que pensemos sobre como vem se dando o processo de institucionalização das crianças pequenas.

Contudo, o contexto da Educação Infantil mencionado nesse trabalho contrasta com as mais recentes concepções de infância e as orientações quanto ao encaminhamento pedagógico no trabalho com essa faixa etária. O incômodo está especialmente no fato de que as instituições de Educação Infantil, com suas práticas de controle enraizadas, fazem com que as crianças, muitas vezes, apenas ouçam e obedeçam, sendo-lhes negada a possibilidade de fala e expressão. Assim, como adultos, muitas vezes e até mesmo inconscientemente, silenciamos suas vozes ocultando sua presença na execução do planejamento de atividades que lhes dizem respeito, num cotidiano centrado no sujeito adulto que o conduz.

Sabendo das potencialidades das crianças e do importante papel da Educação Infantil enquanto etapa do ensino promotora do desenvolvimento integral

dos pequenos, incomoda-nos o fato de que muitas instituições organizam suas práticas com rotinas e exigências que parecem desconsiderar os postulados de pesquisadores e documentos orientadores da área. Infelizmente, as crianças têm vivenciado um cotidiano permeado de cobranças quanto à aprendizagem de letras e números, registros no papel, que muitas vezes excluem o brincar em nome da produção de 'trabalhinhos' que valorizam a escrita em detrimento das outras linguagens. Nesse processo, o controle do corpo e as exigências de comportamento permeiam o dia a dia das crianças e professoras. Assim, as relações nos Centros de Educação Infantil, na maioria das vezes, são pautadas em controles e exigências que pouco se relacionam com um fazer criativo e ativo por parte das crianças, impondo um contexto com pouco ou nenhum significado para os pequenos.

Albuquerque (1995), ao estudar sobre *Michel Foucault e a teoria do poder*, define que na esteira foucaultiana, poder é definido como uma relação assimétrica que instaura concomitantemente a autoridade, de um lado, e a subordinação, de outro. Possui dois polos: o positivo, referente à mobilização de forças e à produtividade, e o negativo, relativo à repressão e à sujeição. Assim, para Foucault (1979), o tema do poder não está relacionado apenas a uma instituição ou pessoa, mas sim como uma imposição à própria vontade que permeia as relações sociais, mesmo com a relutância dos outros, ou seja, é nas relações estabelecidas que o poder se exerce.

Nessa compreensão podemos observar que os mecanismos de imposição do poder encontram-se subjacentes nas práticas de fiscalização social, inclusive na escola. Bujes (2001) reconhece que as instituições educativas empreendem o governamento da infância, por meio de estratégias que regulam suas condutas e formas de pensar.

Considerando esse contexto, esta pesquisa elege como problemática central a seguinte questão: Como estão organizadas as práticas e como se dão as relações das professoras com as crianças e das crianças entre si no cotidiano da Educação Infantil? Essa pergunta central, se desdobra em outras não menos importantes: O que fazem as crianças no cotidiano da Educação Infantil? Quais estratégias são adotadas e tomadas como necessárias com relação ao seu ordenamento? Como se expressa a condução do comportamento? Quem diz o que pode ou não ser feito? As justificativas se assentam em que?

Dessas inquietações decorre o objetivo geral da presente pesquisa, a qual busca reconhecer e problematizar as práticas pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos de idade na perspectiva das relações de poder. Esse objetivo principal se desdobrou em quatro objetivos específicos: observar como se desenvolvem as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil e como atuam no governamento da infância; explicitar as concepções das docentes a respeito da racionalidade que leva à ordem e disciplina na Educação Infantil; problematizar as estratégias adotadas pelas instituições e professoras que explicitem o exercício do poder e; reconhecer quais mecanismos são empregados com vistas ao controle e disciplinamento das crianças e como atuam.

A fundamentação teórica deste trabalho assenta-se nos estudos de Michel Foucault (1961; 1969; 1970; 1979; 2014) os quais nos ajudam a olhar para as relações estabelecidas buscando entender como se estruturam e operam na constituição dos sujeitos. Outros autores também nos ajudaram a pensar a infância e a Educação Infantil como Barbosa (2000), Bujes (2001), Corsaro (2011), Veiga-Neto (2015), Oliveira (2011), Resende (2015), dentre outros.

A pesquisa desenvolveu-se em dois CMEIs do Município de Guarapuava, no Paraná. Como metodologia, partimos de estudo teórico, e utilizamos como instrumentos de coleta de dados observações de práticas, com registros em diário de campo, entrevista semiestruturada com professoras e gestoras das instituições investigadas. Destacamos que as observações seguiram um roteiro previamente elaborado com o intuito de atentar para os espaços e as relações estabelecidas no desenrolar da rotina e das práticas pedagógicas. Com relação às entrevistas, no que diz respeito à elaboração das perguntas, nos amparamos em Manzini (2003), que em suas pesquisas trata da elaboração de roteiros para entrevista semiestruturada.

Vale registrar, de início, que a escrita do texto não segue uma estrutura convencional, ao adotar a apresentação e análise dos dados já a partir do segundo capítulo. Assim, a opção foi por concomitantemente à exposição dos conceitos que sustentam nossa investigação, problematizar os dados coletados. Com base no exposto, o texto está organizado em quatro seções.

Na primeira seção intitulado *Escolhas e caminhos da pesquisa,* descrevemos os procedimentos metodológicos da presente investigação e as características gerais das duas instituições pesquisadas.

A segunda seção apresenta *Os pontos e (contra)pontos da educação governada,* trazendo um breve relato de quem foi Michel Foucault e suas contribuições para o campo da educação contemporânea. Abordamos os estudos do autor no que se refere às relações de poder, iniciando a reflexão das vivências da infância governada nos Centros de Educação Infantil.

Na terceira seção intitulada *Afinal, de que infância estamos falando?* propomos uma reflexão respaldadas em autores como Barbosa (2000), Bujes (2001) e Dornelles (2005) a respeito das "muitas infâncias" vividas socialmente e nas instituições educativas.

A quarta e última seção, *Roteiros de uma trama determinada: apontamentos sobre a prática com crianças nos Centros de Educação Infantil,* trazemos as experiências vivenciadas pelas crianças por meio do brincar, mencionamos a importância da efetiva construção do currículo significativo, focalizamos sobre os espaços nos CMEIs e a importância das relações estabelecidas neles. Tratamos também da importância do cuidar e do educar serem compreendidos e vivenciados como ações indissociáveis na prática pedagógica.

O desafio dessa dissertação é dar visibilidade ao campo da infância, contribuindo para avançar nas discussões sobre a qualidade das práticas pedagógicas com as crianças pequenas nos Centros de Educação Infantil e, especialmente, refletir sobre as relações estabelecidas nesse contexto e suas implicações para a constituição humana. Além disso, o desenvolvimento dessa investigação nos instigou a reavaliar a prática pedagógica com os pequenos, apontando para a necessidade de mudanças e ressignificações no olhar dos adultos com relação às crianças.

1. CAMINHOS DA PESQUISA

A resposta certa, não importa nada: o essencial é que as perguntas estejam certas. (Indagações – Mario Quintana).[2]

O poeta Mario Quintana relata em seus versos que mais importante que as respostas, são as perguntas, pois elas despertam nosso senso reflexivo. Perguntar é refletir. Perguntar é uma ação na qual quem pergunta, presume-se, espera outra ação, a resposta. A pergunta infere reticência, a resposta, ponto final. Para realizar uma pesquisa precisamos interrogar a realidade que se nos apresenta. Portanto, esta sessão se dedica a explicitar os caminhos teórico-metodológicos adotados para efetivação deste estudo.

Segundo Rocha (1999), o trabalho de pesquisa resulta, resumidamente, da relação entre a produção teórica e a produção prática sobre determinada área do conhecimento humano. Para essa autora, desenvolver pesquisa no campo da Educação Infantil é vital para a construção de fundamentos teórico-práticos para a educação das crianças.

1.1 As pesquisas na Educação Infantil

As pesquisas sobre a Educação Infantil foram, por muito tempo, desenvolvidas pela área da Medicina e da Psicologia do Desenvolvimento, com foco nos padrões evolutivos e nos desvios desses padrões. Rocha (1999), em seu artigo *A pesquisa sobre Educação Infantil: trajetórias e perspectivas*, comenta que um levantamento realizado por Campos e Haddad (1992) a respeito das produções científicas voltadas para a Educação Infantil revelou que na década de 1970 os estudos tinham como foco o desenvolvimento da criança e a finalidade de indicar medidas de intervenção para os "desviados"[3]. Conforme a autora, de forma geral, as

[2] Mário Quintana, releituras- textos do caderno H. Disponível em: http://www.releituras.com/mquintana_cadernoh.asp.

[3] De acordo com a autora referenciada eram consideradas "desviadas" as crianças que apresentavam alguma dificuldade intelectual.

pesquisas eram feitas com as crianças descontextualizadas do meio familiar e educacional e baseavam-se em testes já praticados na Europa, tendo como parâmetro uma criança padrão e um ideal de infância.

Rocha (1999) prossegue comentando que a preocupação com a instituição da Educação seguiu nos anos seguintes. Segundo ela, o caráter compensatório da Educação Infantil, também estava expresso no modo como se faziam as pesquisas nessa área. Apenas mais tarde, quando do desenvolvimento das Ciências Sociais, das ações dos movimentos sociais e fortalecimento dos ideais feministas, se percebe a educação das crianças como indissociável do contexto social, e os estudos passam a ser orientados por uma discussão política e social.

A autora salienta que a pesquisa em Educação Infantil passa a se valer de procedimentos de cunho qualitativo e angariar uma análise mais crítica da prática educativa e nesse intento passa a empregar a "[...] observação sistemática, as entrevistas mais ou menos estruturadas ou depoimentos abertos, a permanência mais prolongada acompanhada ou não de participação, associadas à análise documental" (ROCHA, 1999, p. 64-65). No Brasil, a partir de 1990, os estudos sobre a Educação Infantil tiveram um novo direcionamento passando a se preocupar com a qualidade dos serviços prestados e a formação de profissionais para essa área. Ainda, com "[...] os diferentes tipos de relações estabelecidas no cotidiano dessas instituições envolvendo os sujeitos (crianças e adultos, e cada qual entre si nas diferentes situações), com a família, com o espaço físico, etc." (ROCHA, 1999, p. 67).

Mudanças no foco de análise e nas interpretações foram resultado de um conjunto de ações e postulados, dentre os quais destacamos os novos estudos da Sociologia da Infância[4], a Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF, 1959) O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL,1990), dentre outros que trouxeram a preocupação com as crianças para o campo da educação. Cabe destacar também que no que se refere ao contexto educacional brasileiro, as últimas décadas do século XX e os primeiros anos do século XXI foram primordiais para a defesa dos direitos da criança, e sua educação, com um conjunto de leis, ações e enfrentamentos. As pesquisas passaram a focalizar a criança como um ator social,

[4] De acordo com Nascimento (2011, p. 38) a Sociologia da Infância configura-se "[...] como campo da produção do conhecimento e base teórico-metodológica de pesquisa". Autores como Sarmento (1997) e Corsaro (2011) são estudiosos e pesquisadores da Sociologia da Infância.

inserido nas relações das diversas instâncias da vida das quais participa, entre elas a família e a escola.

1.2 Os passos da investigação

Esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa, do tipo etnográfico, com o estudo bibliográfico e de campo para a coleta e produção de dados. No que tange à pesquisa qualitativa, destacamos que a sua finalidade abarca a apreensão e interpretação das vivências existentes no ambiente da investigação.

Os instrumentos de coleta de dados se constituem em caminhos para apreender a realidade, assim é por meio deles que nos apropriamos dos dados para analisá-los. O primeiro passo deve concentrar-se na definição do foco da investigação, isto é, o objeto de estudo. A partir daí definiu-se que a melhor forma de captar as informações seria por meio da observação das práticas e das entrevistas semiestruturadas com as profissionais, uma vez que oportunizariam o contato direto com o meio e com os envolvidos.

Amparadas na perspectiva foucaultiana, procuramos atentar para as relações de governamento da infância, assim esse trabalho caracteriza-se como descritivo-analítico, pois ao mesmo tempo em que apresentamos os dados coletados da realidade, procedemos a sua interpretação, estabelecendo associações com os autores aqui referenciados. Este trabalho está respaldado nos estudos de Foucault (1979; 2014) que discute as relações de poder, e em autores que desenvolvem pesquisas voltadas para a Educação Infantil, a saber: Barbosa (2007), Bujes (2001), Haroldo (2015), Freire (1993), dentre outros.

1.3 Caracterização do campo de pesquisa: as instituições observadas

A pesquisa de campo foi realizada em dois Centros de Educação Infantil do Munícipio de Guarapuava, no Paraná, que atendem crianças de 0 a 3 anos de idade. Para efeitos desse trabalho denominamos os Centros de Educação Infantil investigados de Instituição “A” e Instituição “B”, e as observações e entrevistas aconteceram no segundo semestre do ano de 2017 e início de 2018, em turmas do Berçário, Infantil I, Infantil II e Infantil III. A escolha dessas instituições deveu-se à intenção de acompanhar o desenvolvimento do trabalho pedagógico em locais que

atendem o mesmo segmento, mas com características próprias e modos de operação que podem diferenciar-se em função do público atendido.

A instituição A foi inaugurada no mês de setembro do ano de 1992 e atende em período integral 113 crianças. Quanto aos profissionais, são 20 professoras com formação universitária, uma atendente educacional que possui ensino médio e trabalha no berçário e 3 professoras readaptadas (não estão em sala de aula por afastamento médico). O CMEI conta ainda com os seguintes funcionários: 1 auxiliar administrativo (aprovado em concurso público para o cargo de educador, porém com desvio de função - o mesmo possui deficiência visual), 1 diretora, 2 coordenadoras pedagógicas (uma desenvolve o trabalho pedagógico no período da manhã e outra no período da tarde), 3 cozinheiras e 3 auxiliares de serviços gerais.

As crianças atendidas são em grande maioria filhos de moradores que residem próximo ao CMEI. No que se refere às matrículas, os responsáveis pela criança fazem um cadastro único na prefeitura do Munícipio e a vaga é disponibilizada seguindo a lista de espera.

O agrupamento nas salas é realizado por faixa etária e de acordo com o número de crianças por professor: dos 06 meses a 01 ano, até 06 crianças por professor; de 01 a 02 anos de idade, até 08 crianças por professor; de 02 a 03 anos, até 12 crianças por professor; de 03 a 04 anos de idade, até 15 crianças por professor. Cabe ressaltar que na sala das crianças de 03 a 04 anos de idade, em dia de hora-atividade[5] a professora fica sozinha com 21 crianças, pois devido aos afastamentos médicos não existe uma professora substituta.

Quanto às características físicas, a instituição possui uma área de 6.462,16 m², sendo 283,96 m² de área construída em alvenaria. Conta com 6 salas para atendimento das crianças[6], 1 secretaria (que é utilizada também como a sala da diretora e das coordenadoras pedagógicas, visto que não existe uma sala apropriada para elas), 1 brinquedoteca, 1 sala de estudos para as professoras realizarem hora-atividade, 3 banheiros, 1 sala de vídeo e 1 refeitório. Importante

[5] Horário de planejamento e preparação de aula de cada professor de acordo com o que prevê a legislação. De acordo com a Lei complementar 050/2014 do plano de cargos, carreiras e vencimentos dos servidores (as) do Município de Guarapuava, assegura-se aos Professores (as), Educadores (as) Infantis, Professores (as) de Educação Física, Professores (as) de Atendimento Especializado, o direito de hora atividade de 33% equivalente a jornada de trabalho efetivamente realizada na semana anterior.

[6] As salas estão localizadas na parte superior e inferior do prédio e possuem janelas basculantes com pouca ventilação. O teto é muito baixo e o ambiente muito quente, mesmo com ar condicionado.

ressaltar que a brinquedoteca, espaço considerado importante ao desenvolvimento das crianças, é uma sala muito pequena, inviabilizando a permanência das crianças junto aos brinquedos.

A parte externa é toda cercada por telas, com portão eletrônico na entrada principal do CMEI. São 3 parquinhos, com 8 balanços, 2 escorregadores, 2 gira-giras, 4 gangorras, 1 casinha de boneca, 1 casinha na árvore (a mesma é construída de ferro e não aparenta ser uma casinha na árvore, e sim uma parte elevada que as crianças usam para escorregar).

A parte interna da instituição é pequena e pouco ventilada, entretanto a parte externa é ampla, com bastante área verde. As crianças saem para a parte externa todos os dias, exceto quando chove.

De acordo com equipe pedagógica, a participação da família no CMEI ocorre nos eventos festivos e nas reuniões semestrais, nas quais são apresentados os trabalhos das crianças juntamente com o parecer avaliativo.

Com o intuito de conhecer melhor a instituição pesquisa também direcionamos o nosso olhar sobre o Projeto Político Pedagógico. O texto que o constitui apresenta um compromisso coletivo, no sentido de nortear as atividades e os projetos desenvolvidos no decorrer do ano letivo. Entretanto, enquanto pesquisadoras, tivemos dificuldades de encontrar informações durante a leitura do documento, pois o mesmo além de não estar impresso no CMEI, encontrava-se desatualizado. Desse modo, muitas das informações com relação ao número de crianças matriculadas, professoras e funcionários/as, obtivemos por meio de conversas informais com a equipe gestora.

A instituição B foi inaugurada no mês de setembro do ano de 2016, atendendo aproximadamente 130 crianças em regime integral, iniciando suas atividades às 07h30min e atendendo até às 18h. Possui uma área de 1237.09 m2, seguindo as orientações da Resolução SESA nº 0162/05 DOE (PARANÁ, 2005). O prédio é organizado por blocos, sendo eles: bloco administrativo, que agrupa o hall de entrada, a administração, a sala das professoras e os banheiros masculinos e femininos para os adultos; bloco de serviços congregando a lavanderia, a copa para os funcionários, a cozinha e o lactário; e o bloco pedagógico que é dividido em dois sub-blocos, a saber:

- Bloco Infantil I e II: agrupa as crianças de 6 meses a 2 anos, contendo fraldário (infantil I) e banheiro (Infantil II), sala de atividades, sala de repouso, banheiro infantil para as crianças com necessidades especiais e solário.
- Bloco Infantil III: atende as crianças de 3 a 4 anos. O espaço conta com sanitário feminino e masculino, sala de atividades, solário, pátio coberto e playground (espaço não coberto destinado à instalação de brinquedos infantis).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a instituição possui uma estrutura arquitetônica que une as salas de aula e o espaço externo, possibilitando às crianças estarem dentro e fora, interagindo de forma autônoma.

A equipe pedagógica é formada por 1 diretora, 1 coordenadora pedagógica, 2 merendeiras, 1 lactarista, 4 auxiliares de serviços gerais e 23 professoras. Ressalta o Projeto Político Pedagógico que o Centro de Educação Infantil procura trabalhar em parceria com o conselho escolar, formado por representantes da instituição, dos pais e da comunidade. Assim, entende que as instâncias colegiadas são as representações formadas por várias pessoas cujo objetivo é que as decisões sejam tomadas em grupo, levando em consideração a experiência de cada integrante.

As reuniões familiares são realizadas no mínimo três vezes ao ano. Na primeira são apresentadas as normas da instituição, as informações sobre os eventos realizados no decorrer do ano letivo e a proposta pedagógica do CMEI. Nas demais reuniões são disponibilizados às famílias os trabalhos realizados pelas crianças, apresentado os materiais pedagógicos construídos, bem como são realizados momentos de leitura e reflexão de textos.

As duas instituições contam com os recursos para manutenção e funcionamento provenientes do poder público Federal e Municipal, dentre eles: Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), Plano de Desenvolvimento da escola (PDE), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). As unidades também podem complementar o recurso recebido por meio de promoções.

1.4 Olhar atento: a observação

O processo de observação seguiu os passos considerados por Ludke e André (2015): descrição do local, descrição de eventos especiais, descrição das atividades e a reconstrução de diálogos. Os dados foram registrados em Diário de Campo, no qual descrevemos as ações ocorridas e as relações estabelecidas, bem como nossas primeiras impressões da realidade pesquisada.

Segundo as autoras, esse é um dos instrumentos mais empregadas nas pesquisas educacionais, pois trata-se de um instrumento que possibilita uma experiência direta com o fenômeno pesquisado,

> [...] na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações *(*LUDKE e ANDRÉ, 2015, p. 31).

Para que seja um instrumento válido de investigação científica, a observação requer alguns cuidados que incluem ser planejada e sistêmica. É importante destacar que planejar a observação significa determinar claramente o que e como observar, no sentido de saber selecionar os detalhes relevantes dos triviais.

O observador precisa ter um olhar aguçado, pois trata-se de discernir sobre os aspectos mais importantes que merecem ser registrados. A observação permite ao pesquisador obter a informação relativa ao fenômeno investigado no momento em que ocorre o fato, possibilitando verificar detalhes. É um dos meios mais diretos e satisfatórios para estudar uma ampla variedade de fenômenos e permite a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes e comportamentos.

Segundo Ludke e André (2015), as anotações de campo devem incluir uma parte descritiva e outra reflexiva. A parte descritiva deve conter o registro do que foi observado, a descrição dos sujeitos, dos diálogos, do local e o posicionamento do observador. A parte reflexiva engloba as percepções pessoais, e impressões do pesquisador. O registro das observações pode ser feito com anotações, filmagens, gravações ou fotografadas. No caso da presente pesquisa optou-se pelas anotações e alguns registros fotográficos.

Tais registros foram de espaços internos e externos tais como as salas, a brinquedoteca e o parque e também algumas atividades realizadas pelas crianças. Como registra Minayo (1994, p. 63), “Esse registro visual amplia o conhecimento do

estudo porque nos proporciona documentar momentos ou situações que ilustram o cotidiano vivenciado".

Ao iniciar cada registro, é importante indicar o dia, a hora, o local e o período de duração da observação, tal como procedemos. Outro item relevante é que o pesquisador necessita de disciplina e de conhecimento sobre o objeto que irá observar.

Na presente investigação, a observação ocorreu em dois Centros de Educação Infantil do Município de Guarapuava, no Paraná e foi realizada no segundo semestre do ano de 2017 e primeiro semestre do ano de 2018. Nossa atenção se concretou em observar e problematizar as práticas pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos de idade para posteriormente analisá-las a partir das relações de poder.

A observação é um método cientifico muito utilizado nas pesquisas educacionais, pois

> [...] ela possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno (LUDKE; ANDRE, 2015, p.30).

Com relação ao nível de imersão na realidade procuramos desenvolver um trabalho de observação total (LUDKE e ANDRÉ 2015), e a duração das observações foi de 40 horas em cada instituição, totalizando 80 horas. Essa atividade foi desenvolvida seguindo o cronograma de dois dias em cada nível (Berçário, Infantil I, Infantil II e Infantil III). Procuramos atentar para o que nos dizem Ludke e André (2015, p.37) no sentido das anotações, as quais salientam que "[...] uma regra geral sobre quando devem ser feitas as anotações é que, quanto mais próximo do momento da observação, maior sua acuidade". Desse modo, para que não fossem esquecidos detalhes essenciais, as anotações foram feitas no momento em que se presenciava as atividades pedagógicas e as relações estabelecidas, sendo transcritos os fatos considerados mais relevantes pelas pesquisadoras.

Também procuramos deixar explícitos aos responsáveis das instituições os nossos objetivos enquanto pesquisadoras bem como os propósitos do estudo à comunidade pesquisada, em especial às professoras e crianças. Com relação à receptividade do grupo fomos bem acolhidas. Importante destacar que em alguns

momentos fomos recebidas pelas professoras das turmas como estagiárias, sendo inclusive que algumas delas chegaram até a nos designar funções, como ficar com as crianças enquanto elas realizavam as trocas de fraldas ou roupas, por exemplo. Outro fato, foi que em muitas turmas não fomos apresentadas às crianças.

Durante as observações, os pequenos se mostraram empolgados, tentavam estabelecer vínculos aproximando-se, dialogando e demonstrando afetividade.

1.5 A entrevista

A entrevista é um dos principais instrumentos para a coleta de dados nas pesquisas em educação, uma vez que "[...] ela permite a captação imediata e corrente das informações desejadas, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos (LUDKE; ANDRÉ, 2015, p. 39). Assim, possibilita contato direto com os sujeitos da pesquisa, num processo de interação entre entrevistador e entrevistado. Sua maior vantagem é que permite a recolha imediata da informação, sendo aplicável para quase todos os tipos de informantes e para os mais variados assuntos. Ao pesquisador é importante que desenvolva a capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural da conversa, sem, no entanto, permitir que o depoente saia do foco do assunto.

Com relação à elaboração do roteiro das entrevistas semiestruturadas nos amparamos em Manzini (2003). Partimos de um esquema básico, mas flexível, o que permitiu fazer adequações em momentos necessários, dado que esse tipo de entrevista possibilita um certo nível de liberdade, sempre respeitando o entrevistado. Dentre os cuidados que devem ser tomados deve-se atentar para que as respostas não sejam induzidas e propiciar clima de confiança para que o entrevistado possa se expressar livremente. Embora não haja uma fórmula, alguns elementos são essenciais para uma boa entrevista tais como questões bem formuladas, a condução do entrevistador e sua atenção. Há que se observar também as expressões faciais, a entonação de voz, os sinais não-verbais dos informantes, pois são dados importantes da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas com as professoras das turmas observadas e com as gestoras dos dois Centros de Educação Infantil, sempre no horário disponível das profissionais. Optamos por gravar e depois transcrever as conversas

com a finalidade de melhor captar os detalhes mencionados pelas informantes. Esse método foi adotado, pois de acordo com o Kaufmann (2013, p. 79), “[...] o desafio é superar uma análise superficial, ou pautar-se apenas no que está explícito e aparente”. O autor ainda ressalta que “[...] para atingir as informações essenciais, o pesquisador deve se aproximar, de fato, do estilo da conversa [...]” (p. 79).

Assim, como já mencionamos, buscamos agir de forma ética, não antecipando nem forçando respostas, estabelecendo um clima de confiança, escuta atenta e liberdade de expressão.

As docentes se mostraram receptivas durante a entrevista respondendo abertamente a todas as questões com tranquilidade. Em algumas entrevistas se reportavam a assuntos que fugiam do foco da pesquisa, sendo necessária uma reaproximação com a temática.

Assim, ao descrever os passos, os instrumentos e as estratégias adotados nesta pesquisa, destacamos a importância de problematizar a infância e a sua a educação por uma ótica multidisciplinar que entenda, defenda e propague o fato de que:

> As crianças não são apenas filhos, […]. As crianças não são apenas alunos. Seus desejos, suas necessidades não terminam nas salas de aula da escola, nem com o direito à educação. […] A criança além de ser filho e aluno, é cidadão, com suas competências e necessidades peculiares (TONUCCI, 2005, p. 161-162).

Na seção que segue, apresentamos um breve relato de quem foi Michel Foucault e suas contribuições para o campo da educação contemporânea. Abordamos os estudos do autor com foco para as relações de poder, iniciando a apresentação dos dados e a reflexão da vivência da infância governada nos Centros de Educação Infantil.

2. PONTOS E (CONTRA)PONTOS DA EDUCAÇÃO GOVERNADA

> *Todos sabemos como pensar com Foucault é procurar sair dos trilhos do pensamento convencional, é exercitar o pensar de outros modos. Isso não é o mesmo que "ser do contra" ou "ser contra" os outros modos de pensar. Em vez de ir contra a corrente, talvez o melhor seja girar e desviar-se daquilo que todos, na corrente, tomam como tranquilo, natural e bem sabido (Veiga-Neto).*

Michel Foucault, pensador do século XX e propagador de ideias inovadoras, nos impulsiona enquanto pesquisadoras a refletir sobre os contextos educativos na contemporaneidade. Seus estudos possibilitam uma reflexão sobre os contextos na Educação Infantil, foco desse trabalho, indicando caminhos, possibilidades e alternativas para a construção de uma relação entre adultos e crianças, pautada na escuta ativa, no respeito e no acolhimento. O autor traz críticas e problematizações em relação ao sistema de ensino, definido como um espaço controlador, onde prevalecem as práticas disciplinadoras. Assim, "[...] se compreendermos a educação como o conjunto de ações pelas quais uns conduzem os outros, logo compreenderemos que ela ocupa lugar de honra nos estudos sobre o governamento" (VEIGA-NETO, 2015, p. 53).

Veiga-Neto (2015, p. 55) prossegue afirmando que "[...] assim, podemos dizer que governar a infância significa educar as crianças, moldando-lhe a alma que é, ao mesmo tempo, efeito e instrumento de uma anatomopolítica dos e sobre os corpos infantis". Isto é, em muitos momentos, queremos docilizar o corpo das crianças, regrá-lo, ajustá-lo. Realizamos essas ações quando controlamos o seu brincar, impomos uma maneira certa de realizar atividades pedagógicas, propomos uma rotina rígida ancorada no ritualismo e na repetição.

Esse capítulo objetiva apresentar brevemente quem foi Michel Foucault e suas contribuições para a educação, bem como procura refletir sobre a infância governada e o controle na efetivação das práticas pedagógicas.

2.1 Quem foi Michel Foucault? E por que estudá-lo?

Paul Michel Foucault nasceu no dia 15 de outubro de 1926, em Poitiers, França. Seus pais, Paul Foucault e Anne Malapert, e seus irmãos Francine e Denys, pertenciam à classe burguesa. Foucault tinha um relacionamento difícil com seu pai, fato que fez o mesmo internar Foucault, aos 22 anos, acusando-o de ser louco, após tentativa de suicídio. Talvez esse cenário tenha inspirado seus escritos e publicações, que em grande maioria são relacionados à loucura, hospitais e aprisionamento.

Mesmo tendo membros da família dedicados à Medicina, Foucault fez a opção por habilitar-se em Filosofia e Psicologia. Lecionou na Universidade de Uppsala, na Suécia, e na Universidade de Clermont-Ferrand, na França, e também desenvolveu suas funções como psicólogo em hospitais e no sistema penitenciário. Foucault visitou o Brasil pela primeira vez em 1965, participando de estudos na cidade de São Paulo.

Uma de suas importantes obras foi o livro “A história da Loucura” (1961), sua tese de doutorado. Outras obras relevantes são “Arqueologia do saber” (1969); “A ordem do discurso” (1970); “Microfísica do poder” (1979); “Vigiar e Punir” (2014), dentre outras.

Ficou conhecido por analisar as relações de poder e as formas de governar exercidas pelas instituições, em especial associando seus postulados à crítica à psiquiatria, à medicina e às prisões. Esse filósofo, por revelar e criticar aspectos comportamentais (individuais) e sociais (coletivos) naturalizados, tornou-se célebre no campo das Ciências Sociais. Foucault é considerado um dos maiores pensadores do século XX por suas pesquisas, apontamentos e críticas às instituições sociais como as prisões e escolas.

Em 1971 fundou o Grupo de Informações sobre Prisões – GIP. Por meio dessa militância, o autor organizou diversos protestos tendo como bandeira de luta o antirracismo. Porém, no ano de 1972 acabou sendo preso, acusado de perturbar a ordem pública.

Suas obras são referência nos estudos sobre relações de poder, controle social e sociedades disciplinares. Elas evidenciam que a regulamentação e a normatização são os elementos-chave nas relações de poder estabelecidas nas

sociedades. Seus conceitos funcionam como ferramentas para entender as instituições, suas dinâmicas e relações, bem como os impactos na vida dos sujeitos.

Foucault morreu em Paris, na França, no dia 25 de junho de 1984, com 58 anos, por problemas neurológicos que se agravaram pelo fato de ser portador do vírus HIV.

Embora o autor não tenha realizado estudos detalhados sobre as instituições educativas,

> [...] há em sua obra chaves de compreensão com as quais se podem descortinar modos diferentes de pensar as formas de administração infantil, fornecendo pistas para concebê-las como produção histórica, construção cultural e, portanto, desvinculada das definições estáticas, naturalizantes e essencialistas (RESENDE, 2015, p. 7).

Em seu arcabouço teórico, Foucault não trata diretamente da construção da infância, no entanto Haroldo (2015, p. 08), estudioso de suas obras, critica o modo como moldamos a criança, comparando a arquitetura discursiva e as ações dirigidas aos pequenos a uma máquina "[...] que regula, dirige, controla, ensina, normatiza, pune, castiga, cura, educa. Essa máquina que faz viver e que deixa morrer". O autor utiliza os versos de Manoel de Barros, para falar dessa máquina que governa e disciplina os sujeitos.

A máquina[7]
trabalha com secos e molhados
é ninfômona
agarra seus homens
vai a chá de caridade
ajuda os mais fracos a passarem fome
e dá às crianças o direito inalienável ao
sofrimento na forma e de acordo com
a lei e as possibilidades de cada uma.

Nas palavras de Haroldo (2015), a exortação indica que pensar a infância com e a partir de Foucault é questionar, estudar e refletir sobre o funcionamento das instituições e a configuração da nossa sociedade, utilizando a criticidade como objeto de mudança/transformação. Ele alerta que em Foucault é possível encontrar novas formas de ver a infância e respeitá-la na sua construção histórica e cultural.

[7] BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010. p. 139-140.

Assim, trata-se de (re)elaborar todo o conceito que se tem da infância como uma fase frágil e inacabada, pois,

> [...] os estudos da infância vêm mostrando a construção de uma nova infância. Sujeitos sociais ativos, com autonomia e criatividade liberados do adultocentrismo, senhores de si mesmos, de sua história, modificando seu campo de viver, construindo uma nova cultura infantil e infanto juvenil, sujeitos de experimentação, de intencionalidade, de produção de valores, conhecimentos (ARROYO; SILVA, 2012, s/p.).

Resende (2015) e Silva (1994) mencionam que uma das críticas às obras de Michel Foucault está relacionada ao aspecto deprimente de seus postulados, da falta de resposta e soluções sobre o poder disciplinador. Entretanto, Bové (1988, p.xi) alerta que "[...] muitos interpretam mal Foucault para anular as consequências políticas de sua crítica das disciplinas e de seus próprios discursos e posições no interior do aparato poder-saber". Veiga-Neto (2016, p. 26) é enfático ao afirmar que,

> [...] a crítica foucaultiana não tem aquele caráter salvacionista e messiânico que é tão comum nos discursos pedagógicos: "Isso está errado e eu tenho a solução; quem me seguir fará a coisa certa". A crítica implica uma analítica que não acusa nem lastima, uma vez que isso significaria pressupor, de antemão uma verdade, um mundo melhor, em relação à qual e ao qual a análise se daria. Se quisermos um mundo melhor, teremos que inventá-lo, já sabendo que conforme vamos nos deslocando para ele, ele vai mudando de lugar. À medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito. Mas, ao invés de isso nos desanimar, é justamente isso que tem de nos botar, sem arrogância e o quanto antes, a caminho.

Silva (1994) destaca que, na sua visão, Michel Foucault deixou nos seus escritos apontamentos e reflexões para as pessoas que acreditam na transformação e que estão envolvidas "na luta e na resistência". Nesse processo de militância, os estudos do autor foram significativos para reflexões e conquistas a respeito de educação, currículo e avaliação na Educação Infantil.

Tomar os postulados de Foucault como ferramenta de análise, considerando o que mencionamos na justificativa e problematização, nos instiga a prosseguir nessa base teórica e isso implica em não simplesmente retirar do passado a fonte teórica para fundamentar uma prática, mas buscar em um autor clássico,

referenciado na contemporaneidade, concepções que sustentam práticas contundentes com os pequenos.

2.2 O controle nas práticas pedagógicas e as relações de poder em Foucault

Os estudos de Michel Foucault são elucidativos na compreensão da relação entre sujeito e poder, pois a partir de seus trabalhos ele conceituou a chamada sociedade disciplinar. Esse foi o nome dado por ele a um projeto social no qual a forma como o poder era exercido passou de um sistema punitivo para uma dinâmica de vigilância. Esse tema é abordado especialmente na obra Vigiar e Punir (2014), na qual o autor vale-se de passagens que relatam sentenças aplicadas aos criminosos, especialmente os castigos corporais.

Foucault (2014) revela que, ainda que de forma fracionada, a existência de dispositivos disciplinares é anterior ao surgimento da sociedade disciplinar. Segundo ele, sempre existiram formas de controle social as quais foram sendo modificadas a partir do século XVII com a dissolução do poder monárquico e do Estado absolutista (marcado pelo Mercantilismo, pela burguesia nascente versus clero e nobreza, finalizado com a Revolução Francesa e Industrial). Acreditava-se que o Rei era o poder central, e portanto, todo o crime cometido na sociedade era entendido como um crime praticado contra o Rei. Com o enfraquecimento do poder real, essa dinâmica vai sendo aos poucos alterada, mas se a figura do monarca estava deixando de existir, as formas de punir essas transgressões também foram sendo alteradas, sendo que a punição por castigos físicos foi substituída pelo encarceramento.

Essa sociedade passa a ser implantada nos séculos VXII e VXIII configurando-se, sumariamente, numa dinâmica de controle por meio da combinação de diversos mecanismos de vigilância e monitoramento. Essa rede de controle é justificada, segundo Foucault (2014), pela necessidade sentida pela burguesia - ao compreender o perigo que a população representava caso aderisse aos ideais iluministas (homem como centro e uso da razão em substituição às crenças e ao misticismo) e da Revolução Francesa (liberdade, igualdade e fraternidade) – de realizar um controle mais eficiente e rigoroso da mesma. Para ele, as sociedades modernas são regidas por esquemas disciplinares, normatizadores e hierárquicos com vistas a tornar os corpos disciplinados (dóceis), controlar espaços

e tempos, e agora, as informações. Segundo esse filósofo, as sociedades disciplinares estruturam-se em mecanismos e modelos de controle social pautados no monitoramento, na vigilância e na segregação.

As sociedades disciplinares, como nos mostra Foucault (2014), emergiram quando os detentores do poder se deram conta que era mais eficiente e produtivo realizar o controle do que a punição, por meio de dispositivos funcionais calcados em coerções sutis. Ainda de acordo com o autor, a sociedade disciplinar impõe a classificação, a individualização e a hierarquização dos sujeitos. Ela conduz os homens a uma submissão com o intuito de produzir o máximo, o mais rápido possível. Nesse sentido, fica claro, então, que a sociedade disciplinar possui natureza opressora e também produtiva.

Não obstante, essa visão e objetivação do controle foi expandida para o interior das construções que passaram a ser projetadas de forma a garantir o monitoramento. E assim foram construídas instalações como o Panóptico, que se trata de uma construção planejada com uma arquitetura interna que possibilitava a vigilância dos sujeitos no seu interior. Era destinado à prisões, manicômios e escolas, tendo sido idealizado por Jeremy Bentham (1748-1832). A construção possuía disposição circular das celas, cuja parte frontal ficava exposta à observação do diretor que estaria em uma torre ao centro, de onde poderia ver a todos os internos sem, no entanto, ser visto por eles. Essa disposição gerava incerteza quanto à presença do diretor e essa incerteza, por sua vez, fazia com que os próprios sujeitos se vigiassem (cuidado de si). Essa dinâmica de vigilância oportunizava um acompanhamento e monitoramento da conduta dos sujeitos (detentos, empregados, alunos), havendo ameaças de punição o que gerava medo. Isso tudo com o objetivo de se obter o maior domínio sobre os indivíduos, coibindo revoltas e a desobediência à “ordem” estabelecida (FOUCAULT, 2014).

Dessa forma podemos depreender, com Foucault (2014), que a sociedade disciplinar serve à domesticação e à desmobilização de movimentos revolucionários e contra hegemônicos, condição que enfraquece as formas de resistência e, ao fazer isso, dissipa as tentativas de mobilização e organização de combate a essas redes de poder. Além disso, o controle social se coloca contra a diversidade cultural étnica, pregando o nivelamento e a padronização. Na atualidade, podemos constatar que a sociedade contemporânea é conduzida pela ideologia burguesa, pautada na ética de

mercado, que aplica o poder disciplinar como mecanismo para garantir a ordem. Esses encaminhamentos nos levam ao seguinte questionamento: quem está nas celas e quem está na torre?

A partir dos escritos de Foucault (2014) reconhecemos que as sociedades disciplinares organizaram instituições de confinamento que exercem o enclausuramento nos diferentes âmbitos sociais como nas famílias, nas escolas, nas fábricas e nas prisões. As instituições, segundo o autor, são mecanismos operantes que estabelecem relações de controle individual e social. Embora a teoria do panóptico seja empregada para referir-se ao controle exercido sobre os sujeitos especialmente nos séculos XX e XXI, podemos pensar nas instituições e relações sociais da atualidade a partir desse modelo, pois essa dinâmica de vigilância mencionada acima permanece nas fábricas, escolas, hospitais, onde uns vigiam aos outros e a si mesmos. Nos Centros de Educação Infantil, contexto da presente pesquisa, as crianças cuidam umas das outras, seja durante a fila, nos momentos de refeições e durante a realização das atividades.

> *A professora organiza a fila para ir ao refeitório, pede que todas as crianças coloquem a mão no colega da frente. Ressalta em bom tom: "não soltem a camiseta do colega". Algumas crianças olham ao redor e falam: "O Eduardo [8]vai por último porque empurra todo mundo". A professora reafirma "Isso mesmo, ele deve ser sempre o último" (Diário de Campo, Infantil II, Instituição "B", 17/04/2018).*

Como é possível acompanhar pelo relato, as crianças entre elas já lançam mão de julgamentos e categorizações. Eduardo é reconhecido como 'perigoso', arteiro, e por isso tem um lugar já conhecido por ele e pelos colegas, o final da fila, condição reforçada pela professora. Ainda sobre a dinâmica de vigilância:

> *No refeitório as crianças da mesma turma sentam para realizar a alimentação. Elas lançam olhares umas às outras objetivando sempre cuidar, vigiar, apontar e contar à professora atitudes desagradáveis realizadas pelos colegas ao lado. O prato é posto na frente de cada criança, elas começam a comer. A medida que vão terminando vão solicitando repetições. Uma criança deseja mais almoço e pede à professora, a mesma indaga: "quando quer mais o que faz? ". A criança faz gesto levantando o dedo. As demais crianças que estão próximas, falam: "verdade, só ganha repetição se*

[8] Apoiadas nos estudos de Kramer (2002) omitimos os nomes das instituições, e mantivemos o nome verdadeiro das crianças, entendendo-as como sujeitos principais na pesquisa.

> *erguer o dedinho" (Diário de Campo, Infantil II, instituição B", 17/04/2018).*

A situação observada revela que todo um ordenamento acompanha os momentos de alimentação, desde o comportamento individual e coletivo, quanto a forma como as crianças comem ou solicitam mais comida. Segundo Foucault (2014), todo esse sistema de controle, por meio da submissão dos sujeitos às regras e normas determinadas pelo grupo que controla a sociedade, gera os corpos dóceis. Estes são ainda formatados por meio da educação disciplinar do sujeito, sendo essa um dos mecanismos empregados para desencadear as forças produtivas desejadas e úteis para as corporações que detém o controle da sociedade. O relato a seguir exprime com a disciplina é vista e trabalhada nos Centros de Educação Infantil:

> *A criança precisa saber até onde vai o limite dela, porque se em casa ela faz uma coisa, por exemplo, na hora de comer joga comida, aqui na escolinha, ela não poder jogar comida até porque é espelho de outras crianças, tudo que ela faz, o outro quer fazer. Então a disciplina é essencial, e nós professores, que formamos isso com eles. Porque às vezes em casa com os pais, eles veem de uma outra forma. Como eu sempre cito: aqui na escolinha não é a casa deles. Escola e casa são ambientes diferentes, e eles precisam se portar de forma diferente (*Entrevista professora, Infantil I, Instituição "B", 24/04/2018).

A partir da perspectiva foucaultiana podemos reconhecer as ideias pedagógicas divulgadas e defendidas na idade moderna como permeadas por estratégias de controle, o que coloca a instituição escolar como disciplinadora, condição que perdura até a atualidade.

De acordo com Fonseca (2003), os estudos de Foucault não objetivam analisar os fenômenos do poder, mas a compreensão de como os seres humanos tornam-se sujeitos, a partir dos caminhos que trilham e as histórias que constroem. Fonseca (2003) ressalta que Foucault apresentava um diferencial em seus estudos, a forma como olhava e abordava o problema sob diversas óticas.

> Quer pensando na objetivação do sujeito falante, produtivo e vivente, realizada por modos de investigação que procuravam obter um estatuto de ciência; quer estudando a objetivação do sujeito enquanto dividido no interior de si próprio e perante outros realizada pelo que chamará de "práticas discordantes" que fazem do sujeito um objeto passível de ser dividido, por exemplo, em louco e são, sadio e doente, criminoso e não criminoso (FONSECA, 2003, p. 21).

Nessa mesma linha de raciocínio Carvalho (2015) menciona que a cultura ocidental fez emergir uma combinação entre *média e hierarquização,* que além de classificar os sujeitos entre bons e maus, determinou também os espaços e locais, categorizando os solos mais produtivos, os lugares mais perigosos, os territórios mais insalubres. A partir dessa separação, emergiu a necessidade de estabelecer estratégias de governo, por meio da criação de códigos socionormativos, que enquadram e separam os sujeitos bons daqueles que oferecem perigo para a sociedade.

Como destacam os diversos estudiosos das obras de Foucault, o intuito do autor foi desenvolver estudos sobre o sujeito moderno, empenhando-se com intensidade no ano de sua morte, 1984. Segundo Dreyfus e Rabinow (1995, p. 231), Foucault dedicou-se à escrita "[...] da história dos diferentes modos pelos quais os seres humanos são constituídos em sujeitos".

Outrossim, de acordo com Fonseca (2003, p.25), Foucault se dedicou às "[...] práticas que dentro da nossa cultura tendem a fazer do homem um objeto", mais especificamente na sociedade capitalista, a qual busca moldar esses sujeitos com a finalidade de torná-los produtivos. Portanto, classifica-os de acordo com suas aptidões para o trabalho e determinando a função e a posição que os mesmos devem exercer.

Fonseca (2003) lembra que Foucault apresenta a compreensão do sujeito para posteriormente entender o poder, ressaltando que estamos envoltos nas instâncias de poder. De acordo com a posição que exercemos governamos determinados grupos ou pessoas, ou somos por eles governados, o que faz com o sujeito esteja atrelado a relações de produção e do mesmo modo às relações de poder. Com isso, pode ser livre em algumas poucas escolhas, porém governado na maior parte das situações.

Moura (2010, p.42) contribui para essa compreensão quando menciona que "[...] as relações de poder se encontram dispersas e pulverizadas em todas as dimensões sociais, das relações homem-mulher às relações escolares, religiosas e de saúde". O autor ainda acrescenta que as análises foucaultianas possibilitam olharmos mais atentamente para essas relações e reconhecer o exercício do poder.

Goffman (2013) é enfático ao afirmar que é nas instituições que o poder se sobressai, visto que há um maior domínio sobre os corpos dos sujeitos. Ele ainda

entende que toda a instituição possui uma tendência a ser fechada, com cercas, muros altos, portas e janelas com chaves, arames, impedindo assim o contato dos sujeitos com o entorno social e condicionando seu comportamento. Assim, reconhece esses estabelecimentos como *instituições totais*[9] divididas em cinco segmentos.

O primeiro segmento é destinado aos espaços que oferecem ajuda e cuidam de pessoas em condições vulneráveis, sendo aqui incluídos os idosos, órfãos, pessoas com deficiências visuais. O segundo segmento é ordenado para as pessoas que amedrontam à sociedade, ainda que de forma não intencional, aqui estão elencados os leprosos, tuberculosos e doentes mentais. Outro grupo, o terceiro, preza pelo bem-estar da população buscando garantir segurança e punir aqueles que oferecem perigo pelos delitos cometidos, como os presídios, cadeias e campos de concentração. O quarto segmento, de sumo interesse para nossa pesquisa, são as instituições educativas, que confinam seus alunos/crianças, na maioria das vezes, em espaços fechados, com pouca ventilação e sem adequações necessárias para cada faixa etária. E, por fim, são agrupados os que convivem em mosteiros, seminários e conventos, buscando um refúgio ou encontro pessoal. O autor define a *instituição total* como:

> [...] um híbrido social, parcialmente comunidade residencial, parcialmente organização formal; aí reside seu especial interesse sociológico. Há também outros motivos que suscitam nosso interesse por esses estabelecimentos. Em nossa sociedade, são as estufas para mudar pessoas; cada uma é um experimento natural sobre o que se pode fazer ao eu (GOFFMAN, 2013, p.22).

A partir de sua compreensão Goffman (2013) compara as instituições às ‘estufas’, que moldam, prendem, abafam, sufocam os indivíduos. Isso porque as pessoas que nelas estão enquadradas são obrigadas a ajustar-se, mudando seus comportamentos a partir das regras vigentes nas instituições.

> *A regrinha das crianças é a disciplina. Por quê? Porque eles sabem que se bater no colega, ele fica triste. Nós sempre estabelecemos regras que não pode jogar lixo no chão e que têm os galões para depositar o lixo, assim eles vão aprendendo o que pode ou não fazer.*

[9] De acordo com o autor (2013, p.16), “[...] a categoria de instituições totais foi indicada, diversas vezes, na literatura sociológica [...]”.

> *Dentro da sala não é diferente, eles sabem que também tem regras, por exemplo, na hora de arrumar os colchões, eles não podem ficar se jogando, é hora de sentar e esperar. A hora que colocamos babadores, é hora de ir para o refeitório. Na hora do chá, eles precisam sentar e tomar. Após tem que tirar o calçado, pegar a chupeta, o cobertor e deitar. São mínimas atitudes que para eles já fazem sentido, pois estabelece a regra e a disciplina da sala* (Entrevista professora, Infantil I, Instituição "B", 24/04/2018).

Os sujeitos, aqui no caso, as crianças, por meio de ameaças e pressões, são compelidas a seguir um comportamento determinado pelas instituições, tornando-se colaboradores, com punições e castigos quando infringem as normas determinadas. Destarte, "[...] o medo do castigo pode ser adequado para impedir que o indivíduo realize determinados atos, ou deixe de realizá-los" (GOFFMAN, 2013, p. 152).

Aqui vale a pena retomar a compreensão de Foucault (1979) acerca do poder, pois segundo o autor devido às circunstâncias em que o indivíduo se encontra, o poder acaba tornando-se não somente repressor, mas também produtivo. Desse modo, os sujeitos são treinados, exercitados, conduzidos a seguirem as regras, limites e imposições. Quando aptos a realizarem a função designada com êxito, passam a ser vistos com bons olhos, cooperando com seu ambiente de trabalho.

> *Durante a rodinha a professora fala várias vezes "será que hoje terá o ajudante do dia? Quem está conversando vai ser? Vou chamar aquele que estiver comportado e cantando bem bonitinho. Terminado a rodinha a professora escolhe uma criança e ressalta "Ela será ajudante porque foi quem melhor se comportou, vai ajudar as professoras durante o dia"* (Diário de Campo, Infantil III, Instituição "A" 31/10/2017).

A instituições educativas, em especial de Educação Infantil, foco do nosso trabalho, são marcadas por relações de poder, que objetivam já na primeira infância moldar a forma de ser e pensar, ajustando e padronizando as ações e comportamentos. Observando as salas visitadas na nossa pesquisa, é comum fazer parte do cenário cartazes como o semáforo do comportamento, com carinhas tristes e felizes, dentro outros materiais, como estratégia para exercer a disciplina e ajustar comportamentos:

> *Nós trabalhamos da seguinte forma, a gente não fica reclamando todo dia para mãe, reclamando, reclamando. A gente combina assim: abre a agenda e vai uma carinha. Quando for a carinha menor, se*

> *comportou um pouquinho, quanto maior e feia, ela não se comportou nada. E quando a carinha for feliz, é porque ela se comportou bem. Então os pais ajudam em casa, "hoje você vai ficar sem videogame, não vai assistir, não vai brincar"* (Entrevista Professora, Infantil III, Instituição "A" 01/11/2017).

Amparados em uma análise foucaultiana acreditamos que tais encaminhamentos podem ser reconhecidos como uma forma de exercício do poder, com "prêmios" como uma carinha feliz ou com estrelinhas em seu nome, distribuição de balas e pirulitos ou "castigos", que constrangem as crianças que não apresentaram um comportamento ajustado às exigências das professoras e instituição.

> *As crianças estão sentadas no tatame, a professora distribui no chão um alfabeto móvel e explica: "vocês vão vir aqui e vão achar a primeira letra do nome de vocês e vão contar para os colegas o nome da letra. Quando acertar abre-se o baú e pega um pirulito, mas quem errar não vai ganhar pirulito"* (Diário de Campo, Infantil II, Instituição "B", 19/04/2018).

De acordo com Goffman (2013), esses incentivos são vistos como rendimentos e mecanismos de controle, usados por professores no intuito de conseguir salas quietas e crianças ajustadas. Isso, pudemos observar enquanto pesquisadoras, pois muitas vezes durante o dia as professoras se dirigiam às crianças com frases como: "se você não obedecer vai ficar sem parque, se você tomar o brinquedo do seu colega, vai ficar sem brincar, se você não pintar direito sua atividade não ganha carinha feliz". Esses encaminhamentos são preocupantes, no sentido que a criança passa a entender que os conflitos se resolvem com punições, não com diálogo, uma vez que o ambiente onde passa grande parte do seu dia é permeado por chantagens e autoritarismo.

Como vimos, o ambiente educativo é baseado em relações de poder, objetivando formar sujeitos autodisciplinados, ajustados e submissos. Além das estratégias de controle do comportamento, com sinalização de quem não se encaixa na regra e prêmios para quem se comporta, as crianças passam longas horas em frente a televisores, em posição de controle do corpo, dos gestos, das falas, como na explicitação da rotina a seguir:

> *07h30m- 08h- chegada/café. As crianças são acolhidas com músicas da Xuxa.*
> *08h45m- chamadinha*
> *09h- atividade sobre os meios de comunicação. A professora mostrou figuras de meios de comunicação antigos e dos dias atuais, em seguida ela entregou uma figura para cada criança. Com a ajuda da professora eles colam em um cartaz classificando "meios de comunicação antigos e meios de comunicação atuais".*
> *09h30m- as crianças brincam com potinhos de diversos tamanhos. Enquanto brincam, a televisão permanece ligada.*
> *10h15m - 10h40m- troca/ almoço. Durante a troca as crianças assistem "galinha pintadinha".*
> *11h15- momento do sono*
> *13horas- assistem desenhos*
> *13h30m- lancham, e após brincam com motocas no espaço externo*
> *14h45m- assistem desenhos*
> *15h50m- jantar*
> *16h20min- troca*
> *16h40min- Momento da despedida, as professoras deitam todas as crianças em almofadas, entregando sua chupeta e seu cobertor. A televisão é ligada, os pequenos esperam seus familiares deitados e cobertos. As professoras relatam que essa prática se repete todos os dias, dessa forma* (Diário de Campo, Infantil I, instituição "A" 08/11/2017).

Em vários momentos do dia as crianças 'esperam' algumas atividades vendo televisão, e observamos que não há resistência por parte das crianças em permanecerem deitadas ou sentadas, pois seus corpos já estão condicionados. Cabe aqui um questionamento acerca do tempo 'perdido', do tempo de espera, das energias dedicadas a que todos façam a mesma coisa no mesmo momento e o sentido e significado desses encaminhamentos para o desenvolvimento infantil. Se ouvíssemos as crianças sobre essas práticas, o que elas nos diriam? Até quando nossas práticas estarão pautadas no adultocentrismo autoritário?

Forquin (1993, p.167-168) entende que "[...] educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele se nutra, que ele incorpore à sua substância, que construa a sua identidade intelectual e pessoal em função deles". Desse modo, precisamos respeitar o protagonismo infantil consolidando o trabalho pedagógico com práticas que dialoguem sobre os valores humanos libertários, críticos e criativos.

Apoiada em seus estudos, Tristão (2005), questiona: Quais são os meios culturais transmitidos nas instituições educativas? Quais são os conhecimentos dos profissionais que atuam com as crianças? A autora chama a atenção para o fato de que quando colocamos músicas e vídeos da Xuxa e da galinha pintadinha, por

exemplo, estamos estampando nas crianças uma marca cultural. Nesse entendimento, cabe perguntar sobre o repertório cultural das crianças, o que já conhecem, o que gostam, sendo tarefa da instituição educativa ampliar essas referências e as experiências vividas.

Foucault (2014) amplia o debate sobre o condicionamento do corpo, mencionando que o mesmo entra em uma maquinaria, articulando e criando o formato desejado por aqueles que o manipulam. O exemplo a seguir descreve esse condicionamento:

> *As crianças chegam ao CMEI, guardam a mochila e sentam no tatame aguardando o horário do café, nesse tempo, ficam ociosas, pois a professora não distribui nenhum brinquedo e por conta de estar envolvida em organizar as mochilas interage pouco com os pequenos. Após o café, a professora, distribui a cada criança peças de encaixe, porém cada um deve brincar com as suas, não podendo levantar do tatame. Enquanto as crianças brincam, a professora retira as blusas quentes (*Diário de Campo, Infantil II, instituição "B", 17/04/2018).

Bujes (2001), menciona que essas proibições e autodisciplinamento acabam sendo uma ação natural que se repete constantemente, assim desde muito pequenos sofremos interdições. Esse ciclo se repete com pessoas próximas no decorrer da nossa caminhada, por vezes não ocorre de forma intencional, por parte de quem conduz a dinâmica, mas tido como natural e necessário.

Foucault (2014) nos ajuda a compreender que o sujeito se ajusta a essa vivência, e no decorrer de sua vida acaba fazendo não somente o que é determinado pelo condutor, mas opera tais ações com rapidez, obediência e eficácia. O autor atribui a isso o conceito de "anatomia política" ou "mecânica de poder", pois buscando a docilidade dos corpos o poder capilarizado adentra as relações estabelecidas com as crianças.

2.3 A infância governada

De acordo com Veiga-Neto (2015, p. 51), foi por volta do ano de 1975 que o termo governamentalidade foi criado por Foucault, entendido pelo autor

> [...] como o conjunto de ações pelas quais se conduzem as condutas. Assim, em termos foucaultianos, quando alguém conduz a conduta

> de outro(s) ou a si mesmo, o que ele está a fazer é o exercício do governo sobre o outro ou sobre si mesmo.

No campo da educação, que é o foco da nossa pesquisa, podemos a partir da compreensão de Veiga-Neto (2015) entender que as instituições educativas ocupam um lugar de destaque nos estudos sobre governo, no sentido de que nos espaços educativos o poder opera com o intuito de governar. Nas escolas e Centros de Educação Infantil um conjunto de ações articuladas somam-se às intencionalidades que também se expressam pela organização espacial no sentido de conduzir a conduta.

> *No momento do lanche uma criança entra embaixo da mesa. A diretora que se encontrava no refeitório nesse momento chamou a atenção do menino dizendo: "você está querendo ficar sem parque?" A criança ignora a fala da gestora e permanece durante todo o momento do lanche embaixo da mesa. A diretora aproveita e reforça o ocorrido dizendo às demais crianças: "não olhem, nem sigam o que ele fez, vocês não querem ficar sem parque?" Antes de se retirar do refeitório enfatiza para a professora "depois deixe ele nem que seja 2 a 3 minutos sem parque. Ele precisa sentir pelo acontecimento* (Diário de Campo, instituição "B", 17/04/2018).

Nesse entendimento, é necessário atentar para os detalhes e para como as coisas estão organizadas e pensadas, como por exemplo perguntar: Quais regras existem e por quem são decididas? Quais as justificativas para tais ordenamentos? Quais estratégias de coerção são utilizadas? Como verifica-se o controle dos corpos e das mentes das crianças? Há evidências de transgressões e resistências ao poder instaurado? Há sanções? Como isso acontece? Há impactos sobre seu comportamento? A criança acima subverte a ordem, mesmo sabendo das implicações que sua ação geraria.

Com as observações realizadas nos Centros de Educação Infantil pudemos refletir sobre algumas dessas questões considerando a problemática central desse trabalho, mas também outras inquietações foram surgindo principalmente referentes ao trabalho pedagógico realizado dentro das instituições educativas. Veiga-Neto (2015, p. 55-56), alerta que "[...] trata-se, então, de não conferir antecipadamente um valor positivo ou negativo a essa ou àquela prática pedagógica, a essa ou àquela maneira de governar a infância, mas sim de examinar cada uma delas e submetê-las à crítica permanente".

Veiga-Neto (2015) reforça o compromisso do educador frente a educação de crianças pequenas, quando nos questiona para onde as formas de governo estão levando as crianças. O autor alerta que quando nos dedicamos a refletir sobre os modos pelos quais as crianças estão sendo governadas, sabemos que rumo nossa sociedade tomará.

Carvalho (2015, p. 26) aponta que, "[...] para haver governo da infância, foi necessário criá-la como objeto de análise, de classificação e diferenciação". Desse modo, o autor, menciona que a infância é classificada em etapas e processos. Os adultos, ao olharem as crianças e observarem seus comportamentos, determinam quem são os bons exemplos, os delinquentes, os doentes, os sadios. Assim, a infância passa a ser governada na medida em que sua existência foi enaltecida e com ela foram criadas estratégias de governo; 'surge' a infância e formas de educá-la, cuidá-la, socializá-la.

> Segundo a abordagem de Foucault, a infância foi o foco precípuo de todas as estratégias de governo. Em primeiro lugar, pelo fato de ela emergir correlacionada à população e aos interesses socioeconômicos de se produzir um número conveniente de indivíduos conforme a distribuição das energias demandadas a todo tipo de produção social: geração e gestão de riqueza, da saúde, da aplicação de saberes, de distribuição e aproveitamento das forças de trabalho, enfim, infância como promessa de renovação política dos códigos convenientes à construção de uma sociedade normal (CARVALHO, 2015, p. 27).

De acordo com Foucault (2014, p.167), "[...] o poder disciplinador se deve sem dúvidas ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame". Assim, o olhar de uns sobre outros é fundamental na observação e vigilância, pensado muitas vezes, já no projeto arquitetônico a partir da disposição das janelas, portas e câmeras. A distribuição dos espaços e a concentração das pessoas nos ambientes possibilitam que o poder fique centralizado, observando cada movimento, comportamento e posição dos sujeitos. Portanto, seja com olhares discretos ou indiscretos, o poder objetiva tornar os corpos ajustados, treinados, produtivos, obedientes e moralizados.

A sanção normalizadora, a partir dos olhares, organiza e coloca em prática punições aos indivíduos que não se ajustam às exigências estabelecidas, o que

exige estar atento aos atrasos, negligências, desleixo, falta de atenção e comprometimento. Aos não cumpridores das regras, são determinadas punições, que incluem castigos e humilhações morais (FOUCAULT, 2014).

> *As crianças do Infantil III brincam na parte externa do CMEI. Um menino joga areia no colega. A professora repreende e o deixa sentado. "Vai ficar pensando/refletindo se pode fazer isso". O menino fica sentado aproximadamente 10 a 15 minutos. Antes de liberar a criança a professora pergunta "vai bater novamente belezão? " A criança balança a cabeça acenando que não. A professora diz "vai então" (*Diário de Campo, Infantil III, Instituição "A" 31/10/2017).

Segundo Foucault (2014, p. 181), "[...] o exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir". Assim, o exame além de classificar, descreve as potencialidades dos sujeitos em comparação com os demais. O autor apresenta dois exemplos em que os sujeitos são colocados em situações de exame: o primeiro descreve o doente, em que se coloca aos cuidados de outros e tem o diagnóstico de sua doença por meio de realização de exames, assim o médico ou a pessoa responsável por realizar o exame atua com poder sobre um corpo doente, debilitado e fraco. No segundo exemplo, o autor se refere às instituições educativas, em que o exame rege o sistema de ensino, ditando o que ensinar e como ensinar, cujas provas são usadas pelo sistema para comprovar a assimilação ou não do conhecimento. Desse modo, os exames medem e sancionam o aprendizado dos alunos.

Dessa forma, Foucault (2014) mostra como o poder se expressa nos olhares, na sanção normalizadora e no exame. O exemplo a seguir nos mostra como isso também se confirma no universo das instituições de Educação Infantil:

> *No refeitório as crianças conversam entre elas, a professora lança olhares que tentam reprimir as crianças, em seguida ameaça-as: "aqueles que não pararem de conversar vão para o berçário colocar fraldas e usar chupetas"* (Diário de Campo, Instituição "B", 19/04/2018- situação ocorrida com uma turma que não observamos em sala, porém o fato aconteceu no refeitório e consideramos relevante registrar).

Outros momentos de tensão foram identificados durante as refeições das crianças:

> *Um menino bate no outro no banheiro. A professora entra segurando firme um deles pelo braço, leva até a mesa para a refeição. Ele reluta, pois não quer sentar. A professora faz com o que o menino sente em uma mesa isolado dos demais. Seu prato é colocado a sua frente, porém ele nega-se a comer e começa a chorar. A professora não o incentiva a comer. Entra no refeitório a diretora, a mesma se dirige até o menino, conversa com calma e o incentiva a comer. Ele almoça, porém separado dos demais* (Diário de Campo, Infantil III, Instituição "A" 31/10/2017).

Os controles verbalizados ou manifestos pelo olhar impõem relações de buscam conduzir a conduta dos pequenos. Como registrou Foucault (2014), o castigo disciplinar tem por objetivo diminuir os desvios, e nisso se inclui a constante qualificação dos comportamentos nos Centros de Educação Infantil. As falas dos adultos predominam ditando a todo instante o que pode ou não ser feito.

> *É aproximadamente 14h20min, as crianças permanecem deitadas, um menino começa a rolar no colchonete, a professora pede por diversas vezes que ele pare, contudo, já cansado de estar deitado continua se mexendo. A professora segura ele com força no colo, dizendo "você vai ficar aqui", a criança diz que não. A professora afirma "vai sim, pois aqui sou eu quem mando"* (Diário de Campo, Infantil III, Instituição "A", 31/10/2017).

A fala da professora ao afirmar "aqui sou eu quem mando" recompõe e reforça o lugar de cada um no universo escolar, dos que mandam e dos que obedecem.

> *Aconteceu um episódio essa semana de uma criança ficar sem café, porque derramou. Coisa absurda né, criança derrama, criança conversa na mesa. Elas falam que não pode conversar, mas não pode por quê? Então, eu chamei a professora e falei: você está aqui para orientar, ajudar as crianças. E a criança estava chorando, mas tomou o café com vontade. Precisa deixar uma criança chorando para punir, achar que a criança está aprendendo e que o professor está ensinando?* (Entrevista Gestora, Instituição "A", 01/11/2017).

A gestora ainda expõe,

> *Eles são disciplinadinhos, seguem umas ordens, umas regras das professoras. Mas talvez eles tivessem autonomia, flexibilidade para determinadas coisas. "Não levante da cadeira", isso é uma coisa tão imposta, por que que não pode levantar da cadeira? Eles já possuem opinião, já sabem o que querem fazer* (Entrevista Gestora, Instituição "A", 01/11/2017).

Esses relatos nos permitem pensar e refletir sobre os contextos em que as crianças vivem dentro das unidades educativas e como as situações são encaminhadas. As vivências revelaram que o dia a dia das crianças nos Centros de Educação Infantil é extremamente controlado e regrado pelo adulto que pensa, cria, faz e decide pelos pequenos. Desse modo, prevalece sempre a vontade do adulto.

Na próxima seção, trataremos sobre 'as diferentes infâncias", trazendo reflexões construídas com base em autores que pesquisam e estudam a infância e as crianças. Apresentamos também, contribuições das professoras e gestoras entrevistadas, bem como alguns relatos registrados em diário de campo.

3. AFINAL, DE QUE INFÂNCIA ESTAMOS FALANDO?

> *Há que aprender com a criança a olhar e virar pelo avesso, a subverter, a tocar o tambor no ritmo contrário do da banda militar, de maneira que as pessoas, em vez de gritar, obedecer ou marchar, comecem a bailar (Sônia Kramer).*

É possível observar no mundo hodierno as transformações na vida familiar que remodelam, dentre vários aspectos, o tempo dedicado à família, em especial aos filhos. Kramer (2011, p 117), poeticamente, chama-nos a "tocar o tambor no ritmo contrário", pois quando estamos dispostos a ouvir as crianças, podemos aprender muito com elas. Demartini (2011) colabora com o pensar de Kramer (2011) quando menciona que o maior desafio do pesquisador é "observar as vivências infantis", ou seja olhar para as crianças, aprender com elas, dedicar um tempo para ouvi-las.

De acordo com Tristão (2005, p. 30), "[...] o ser criança passou a ser caracterizado pelas ciências médicas, psicológicas, pedagógicas – que detiveram, durante várias décadas, o poder de predizer a infância". Desse modo, por muitos anos as crianças e a infância foram apenas objeto de estudos em diversas áreas de conhecimento. Ferreira (2002), contribui com o debate afirmando que foi na década de 90 do século XX que os pesquisadores passaram a contribuir com o campo da sociologia da infância, estudando e desenvolvendo mais pesquisas com as crianças em uma perspectiva de dar voz e vez aos pequenos reconhecendo-os como sujeitos de direitos.

Apoiadas nos estudos de Bujes (2001), Dornelles (2005), Kramer (2011), Lira e Mate (2010), dentre outros autores, e com base nas observações e relatos das professoras e gestoras dos CMEIS, essa seção, objetiva pensar sobre "as várias infâncias", a partir de questionamentos como: Quem são as crianças que frequentam os Centros de Educação Infantil? Que infância elas vivem? Produzem culturas? São sujeitos participativos? As instituições pesquisadas escutam as crianças e respeitam suas especificidades?

Martins Filho (2005, p. 13) menciona que "[...] a variedade de vivências e contextos socioculturais das crianças permite-nos falar não numa infância, mas em infâncias, que são múltiplas e plurais nas suas mais diversas formas de manifestações e produções culturais". Assim, considerar e respeitar "as diversas

infâncias” nos Centros de Educação Infantil é condição primordial para ensinar e aprender com as crianças. O autor amplia o debate quando menciona que as pesquisas buscam enfatizar que as crianças não só consomem cultura, mas a produzem em interação com as demais crianças e adultos, por meio das experiências que vivenciam, pelas viagens e passeios que realizam.

Martins Filho (2005, p. 17) chama a atenção para observarmos “[...] a vitalidade da presença das crianças no mundo social e buscar legitimar o jeito próprio das crianças serem e agirem”. Desse modo, o autor menciona que o objetivo, enquanto profissionais e pesquisadores, é a superação da “visão adultocêntrica”, na qual na grande maioria das vezes, é o adulto que pensa, realiza e cria no lugar da criança.

3.1 A criança e a infância

> *Nem toda criança tem infância, tem criança que desde cedo começa a trabalhar perdendo essa fase e tornando-se um mini adulto* (Entrevista Professora, Infantil I, Instituição “A”, 26/10/2017).

Socialmente, agimos por diversas vezes como se todos os pequenos fossem iguais e tivessem as mesmas oportunidades de serem crianças. Muitas vezes, os conceitos que sustentam os discursos ancoram-se em uma forma de governo que não considera a individualidade da infância, suas características e diferenciações. O relato a seguir descreve a realidade em um dos Centros de Educação Infantil:

> *A maioria das professoras é assim, a criança veio, mas a mãe está lá fazendo alguma coisa, está lá na casa, enquanto a criança está aqui. Mas, é direito da criança estar aqui, independente do que a mãe está fazendo lá na casa. Isso é minha fala sempre às professoras, é um direito da criança. Mas, as professoras não têm muito esse olhar para a criança de permitir que ela tenha autonomia e atitude. É sempre uma imposição. Algumas professoras possuem esse olhar, mas a grande maioria não. Eu não estou falando daqui, é geral por onde passei, parece que as professoras não estudaram sobre criança e infância. Falta muito ainda. Eu fico chateada quando as professoras falam “feio” para as crianças, marca muito. Eu questiono: meninas, por que falar assim para a criança? Mas, ela é feia, veja o jeito que está fazendo. Feio? O que é feio para a criança? Qual o conceito de feio para ela? São coisas assim, pequenas, que precisam ser mudadas* (Entrevista gestora, Instituição “A”, 01/11/2017).

Outro fato confirma essa realidade que a gestora expôs:

> *Uma professora pergunta à outra: "Que horas vão vir buscar essa criança?" "Logo ela vem, pois já está acabando a sessão da tarde", responde a outra professora* (Diário de campo, Berçário, instituição "A", 25/10/2017).

De fato, as práticas revelam como as profissionais enxergam as crianças que frequentam o CMEI, demostrando de forma irônica preocupações com aspectos que dizem respeito à conduta social e familiar dos pais. Não raro, reconhecemos que é possível encontrar em nossos caminhos crianças bem pequenas que brincam nos carrinhos de coleta de recicláveis, enquanto suas mães catam restos de alimentos nas lixeiras. Como também, podemos observar alguns pequenos que são deixados em "hotéis para crianças" enquanto suas mães realizam atividades, como ir ao supermercado, academia ou salão de beleza. Cenas assim são rotineiras em diversos lugares de nosso país e explicitam que as crianças vivem de forma diferente sua infância.

No olhar de Buckingham (2007, p. 19), "[...] a infância é variável – histórica, cultural. As crianças são vistas – e veem a si mesmas – de formas muito diversas em diferentes períodos históricos, em diferentes culturas e em diferentes grupos sociais". Nesse sentido, a criança é tanto produto, como produtora de cultura, sendo um sujeito capaz de repensar e recriar as situações que lhes são apresentadas, vividas ou impostas.

De acordo com Corsaro (2011, p. 15), "[...] as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas". Nessa compreensão a criança não pode ser vista como aquela que obedece, fazendo o que o adulto manda.

Para ampliar nosso debate, tomamos os enunciados de Barbosa (2007), que endossam a concepção da criança como um ser não abstrato, o que nos obriga a desnaturalizar características como imaturidade, dependência e alegria comumente associadas aos pequenos de maneira generalizada.

Colaborando com a discussão, Kramer (2011) ressalta que hoje temos um conhecimento considerável sobre a criança, porém não somos capazes de lidar com ela. Sob essa perspectiva, Lira e Mate (2010), apoiadas nos estudos de Almeida

(2006), ressaltam que esse olhar sobre a infância é fruto da modernidade, que entendeu que essa fase seria isenta das dificuldades do mundo, um tempo de inocência e não saber. São constantes as comparações entre os modos de agir das crianças e na busca pela igualdade generalizam-se expectativas de comportamentos. Nossos juízos sobre as crianças e seus modos de ser são dirigidos pela nossa forma de ver e interpretar o mundo, pelo que achamos certo e errado, pelas dicotomias que orientam nosso olhar. Como exemplo, tomamos o relato de nosso diário de campo:

> *Esse bebê é bem tranquilo, brinca, interage, mas aquele outro mexe o dia inteiro. Esse outro é bem faltoso. Mas, tem aqueles que batem e mordem o dia todo* (Diário de campo, Berçário, Instituição "A", 25/10/2017).

Vemos em muitos espaços, principalmente nas instituições educativas, que muitas vezes os profissionais desconsideram que as crianças não têm as mesmas condições sociais, afetivas e econômicas, prevalecendo uma necessidade de padronizar comportamentos. A categorização dos modos de ser, qualidades e limitações dos bebês pelas professoras, explicitados acima, foi comum em outras salas. Apoiadas em Foucault (2014, p. 144), podemos reconhecer que,

> [...] nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; [...] que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades [...].

Se atentarmos para o cotidiano educativo, é possível reconhecer que em poucas situações as crianças são vistas pelo que são, mas sim pelo que ainda lhes falta, ou seja, 'ela ainda não fala', 'ela não interage'. Nesse sentido, Lira e Mate (2010, p. 150) lembram que as considerações

> [...] científicas as quais nos apoderamos para explicar uma fase da vida (infância) ou as características de um determinado grupo de pessoas (crianças) são constituídas por discursos que muitas vezes não expressam a infância e as crianças tal como elas são, mas que as constroem a partir de um ponto de vista e dessa maneira nos oferecem explicações limitadas de acordo com determinadas concepções.

Os conceitos e verdades que adotamos são moldados nas relações de poder e nesse aspecto Bujes (2001) registra como as teorias modelam o pensamento, o que pode ser dito e o modo como isso deve ser feito. No que tange às nossas compreensões sobre a infância, um movimento no sentido oposto nos leva a refletir sobre as conceituações generalistas uma vez que a modernidade vem afirmando que nossas referências sobre a infância são anseios construídos socialmente com referência a devir.

Apesar de serem diversos os estudos apresentados que apontam sobre importância de reconhecer e respeitar a infância, ainda existem crianças que vivem o que o adulto impõe a elas. Os fragmentos a seguir mostram a compreensão da professora e da gestora sobre a forma como temos agido com as crianças:

> *Nós adultos somos responsáveis pela infância. [...] assim pais que são mais esclarecidos, que brincam, que incentivam, que estimulam, a infância é diferente* (Entrevista Professora, Infantil III, Instituição "A", 01/11/2017).

> *É preciso saber que muitas coisas que fazemos vão deixar marcas ou positivas ou negativas que vão refletir na vida adulta* (Entrevista gestora, Instituição "A", 01/11/2017).

A professora e a gestora entrevistadas relatam em sua fala que as concepções sobre a infância são difundidas por adultos, que pensam sobre ou para a criança. Influenciados por um conjunto de aspectos, são os adultos e a sociedade que olham de forma diferente para as crianças em cada momento histórico, a partir de uma série de expectativas e padronizações.

Nesse sentido, nos valemos das palavras de Dornelles (2005, p. 19) no intuito de lembrar que "[...] a invenção da infância implica na produção de saberes e 'verdades' que têm a finalidade de descrever a criança, classificá-la, compará-la, diferenciá-la, hierarquizá-la, excluí-la, homogeneizá-la, segundo novas regras ou normas disciplinares".

Além disso, a essa infância categorizada pelos adultos soma-se o ideal de ser humano a ser criado, com padrões de comportamento impostos por aqueles que já passaram por esse processo e em especial pelos especialistas das mais variadas ciências.

> Sobre a infância incidem forças advindas de vários campos, poderes capilarizados e formas de condução que recaem sobre todos os âmbitos da vida das crianças. Estas são contornadas e atravessadas em todos os locais, em todos os momentos e de diversas maneiras a partir e por meio de um feixe de relações de poder (LIRA; MATE, 2010, p.151).

Assim, as relações de poder incidem sobre o que pode ser dito e pensado, além disso, quanto a quem pode falar e quando o fazer. Tudo isso ordena nos pequenos o modo de ser que será adquirido ao longo de suas vidas (BUJES, 2001).

Com efeito, a infância não é um período que termina de um momento para outro, mas uma construção cuja vivência se diferencia em função das condições históricas e sociais. Como lembra Kramer (1999, p. 272), a criança imagina, fantasia, cria, ou seja, é cidadã, produz cultura e é por ela produzida. A autora enfatiza, que as crianças,

> [...] possuem olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a compreender as crianças, mas também a ver o mundo do ponto de vista das crianças. Pode nos ajudar a aprender com elas.

A ânsia de significar a infância carrega o risco de naturalizá-la ao ponto de não pensá-la de outras formas, assim não deixamos espaços para pôr em questão os processos que a constituíram como tal (DORNELLES e BUJES, 2012).

Não podemos negar que as crianças estão vivendo um tempo de imediatismo, uma vez que a contemporaneidade trouxe consigo o acelerado modo de viver, cujas condutas já estão incorporadas na infância. Nesse sentido, a modernidade gera na sociedade uma preocupação de como educamos nossas crianças, porém esse desassossego não é propriamente da criança, e sim, pela forma como essa modernidade contribuirá na formação dessa criança e qual tipo de adulto a mesma será. Nos dias atuais, muitos ainda olham para as crianças como sujeitos em construção, frágeis e dependentes, como mencionamos no decorrer desse texto o que implica que em muitos momentos não reconhecemos os meninos e meninas como sujeitos participativos e de direitos, tema que abordaremos a seguir.

3.2 A criança, sujeito participativo nas relações sociais

Os adultos são reconhecidos como possuidores de direito e participativos nas relações sociais. Criam, constroem sua própria história, sonham, têm autonomia, fazem suas escolhas, produzem culturas. E se tratando das crianças, como podemos assegurar que as mesmas possam usufruir de seus direitos? De acordo com Korczak (1981), a criança tem direito de ser o que é, e ser aceita pelo meio em que está inserida. O autor acredita que o seu primeiro direito é aquele que permite que ela possa se expressar livremente, criando e recriando culturas. Portanto, ela é um sujeito ativo, competente, com potencialidades e habilidades a serem desenvolvidas.

Os direitos das crianças estão pautados em vários documentos e leis, como a Declaração dos Direitos da Criança (UNICEF, 1959), Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), documentos os quais objetivam proteger a criança para que viva uma vida com plenas condições de desenvolvimento.

Observa-se, que perante as leis, a criança é reconhecida como sujeito de direitos, entretanto será que a sociedade a reconhece? Dá voz e ouvidos às crianças? Enxerga-as como alguém que pensa, cria, tem percepções, se relaciona e produz cultura?

Castro (2001) nos auxilia nessa reflexão quando menciona que as crianças sempre foram vistas como “menores”, que precisam ser protegidas, cuidadas, a fim de tornarem-se ajustadas às exigências da sociedade capitalista. Assim, muitas vezes negamos o seu direito de ser criança, por exemplo, nos momentos em que as excluímos das rodas de conversas, não paramos para ouvi-las, não dedicamos um tempo para brincar com elas reconhecendo que as brincadeiras revelam um espaço de cultura, não percebendo suas expressões por meio do choro, do olhar, do sorriso, não oportunizamos momentos para que ela possa construir saberes e se relacionar com os demais. Contudo, é perceptível que os direitos das crianças explicitados nas leis se diferem, muitas vezes, no momento da implementação nas práticas.

Rocha (2008) aponta que a condição fundamental para que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos de direitos e participantes ativos nas relações sociais, é dedicar um tempo para ouvi-las. As crianças são pequenas sim, mas já possuem suas percepções, convivem diariamente com pessoas e situações no mundo em que estão imersas e, por isso, precisam ser consideradas como interlocutores competentes.

> [...] a ênfase na escuta justifica-se pelo reconhecimento das crianças como agentes sociais, de sua competência para a ação, para a comunicação e troca cultural. Tal legitimação da ação social das crianças resulta também de um reconhecimento e de uma definição contemporânea de seus direitos fundamentais – de provisão, proteção e participação. (ROCHA, 2008, p. 46),

A autora afirma o direito de a criança ser protegida, mas também de participar socialmente. Ser ouvida, poder falar, opinar, criar, sendo que nós adultos precisamos considerar que a criança 'fala' de diversas formas, não apenas com a palavra.

As observações realizadas nos CMEIs possibilitaram reconhecer como as relações entre crianças e professoras acontecem. As impressões desses momentos mostraram que as crianças são pouco ouvidas, revelando um distanciamento entre os sujeitos. Em um dos momentos observados essa relação evidenciou-se pelo relato a seguir:

> *Na parte externa do CMEI as crianças de três turmas diferentes brincam e interagem, um menino entra na frente do balanço que acaba atingindo seu rosto. A professora o segura pelo braço de forma agressiva, questionando em voz alta: "por que entrou na frente da balança"? O menino chora copiosamente enquanto aguarda o gelo para passar em seu ferimento* (Diário de Campo, instituição "A", 22/11/2017).

O acontecimento mencionado traduz a insensibilidade com a dor da criança e revela a ausência da escuta dos pequenos, pois em nenhum momento se permitiu que criança falasse ou expressasse seu sofrimento. Korczak (1981, p. 61-62) nos ajuda a refletir sobre essas situações:

> Nós temos grande compaixão por qualquer galo ou mancha roxa de um adulto, mas quando alguma coisa acontece a uma criança, dizemos: "bem feito, da próxima vez não fica fazendo bobagens". Como se a criança sentisse menos, tivesse um outro tipo de pele. [...]. Mas há casos piores, quando gritam conosco. Sabem que não foi de propósito, quem é que se machuca voluntariamente, mas a eles parece que "foi só para aborrecê-los" que a gente se arranhou ou se cortou.

Corsaro (2011, p. 18), em suas pesquisas, dedica-se a conhecer e problematizar os modos de socialização da criança. A partir de seus escritos, afirma

que as crianças estão sendo preparadas para tornarem-se adultos ajustados às exigências da sociedade,

> Na verdade, na vida atual, as necessidades e os desejos das crianças são muitas vezes considerados como causa de preocupação por adultos, como problemas sociais ameaçadores que precisam ser resolvidos. Como resultado, as crianças são empurradas para as margens da estrutura social pelos adultos, (incluindo teóricos sociais), mais poderosos, que se concentram, muitas vezes, nas crianças como potencial e ameaça para as sociedades atuais e futuras.

O autor fala sobre as ameaças que precisam ser resolvidas por nós adultos, e a atitude da professora da Instituição “A” nos traz o questionamento: Qual seria a ameaça causada pela criança se ela acolhesse sua dor? Talvez a insegurança esteja associada ao fato de não estar vigilante no momento do ocorrido? Ou a criança ir machucada para casa seria um risco de uma possível reclamação dos responsáveis a respeito de sua atuação profissional? Muitas vezes o silenciamento se dá pelo não ouvir e pelo fazer calar.

Contudo, em nossas observações apreciamos a postura das professoras do Infantil II, da instituição “A” que mostram que é possível escutar as crianças nos contextos educativos. A formas como elas organizaram a rotina oportunizou às crianças sentirem-se mais à vontade, compartilhar experiências com os colegas e serem ouvidas. Observamos, também, como as professoras possibilitaram que as crianças se organizassem, assim na hora de guardar brinquedos e arrumar os colchonetes para o momento do sono, as professoras não indicaram as crianças que mais se comportaram ou que foram definidas como “ajudantes do dia” (ação que geralmente acontece durante a rodinha), e sim, chamaram aleatoriamente. Desse modo, essas ações contribuíram para que as crianças aprendessem a organizar-se, a assumir pequenas responsabilidades, a colaborar socialmente.

Outro aspecto bastante interessante que observamos é que as crianças da turma do Infantil II não vão ao banheiro todas juntas, como observado nas outras turmas em que as crianças têm horário fixo para ir ao banheiro. Em alguns momentos durante o dia as professoras perguntam ‘alguém quer ir ao banheiro? ’ Assim, aquelas que desejavam iam e retornavam tranquilamente, tendo respeitadas sua autonomia e necessidades. Os momentos de fila (trenzinho) aconteciam sem

imposição, assim algumas crianças desciam segurando no corrimão da escada, outras andando ao lado das professoras, e ainda algumas atrás das outras.

> *Das 18 crianças que fazem parte da turma, estavam presentes 14. A professora recebe cada criança com bom dia e beijos. As crianças escolhem um lugar e sentam-se para brincar de massinha. A professora senta-se junto com as crianças, estabelece um diálogo abordando diversos assuntos. As crianças se movimentam, andam de uma mesinha para outra, interagem. 8h20m descem para o café, em seguida vão para a parte externa e brincam livremente em uma casinha, com vassouras, panelinhas, terra, areia. Retornam à sala e realizam roda de música e histórias. Em um outro momento uma parte da sala realiza atividade registrada, enquanto as demais brincam de lego. Almoçam e dorme tranquilamente, sem imposição das professoras. Após o lanche elas assistem um pouco de vídeo, a programação passava músicas infantis. Uma criança pergunta se podem ficar em pé e cantar e dançar junto. A professora afirma que sim. Desse modo, as crianças cantam e dançam. Em seguida, interagem no parque com as demais turmas, depois jantam e aguardam seus familiares chegarem* (Diário de Campo, Infantil II, Instituição "A" 22/11/2017).
> .

As professoras dessa turma demostraram respeito às singularidades de cada criança, estabeleceram relações afetivas e organizaram a rotina de forma flexível, pensando nos espaços e tempos de modo a valorizar e compreender a expressão, a fala, a participação e envolvimento de cada criança.

> [...] escutar significa precisar da contribuição do outro. Não basta haver interesse, motivação, convicção de que seja uma boa técnica para envolver as crianças; é preciso sentir, sincera e urgentemente, essa necessidade. É necessário precisar das crianças. Esta é a primeira e verdadeira condição para que possa conceder a palavra às crianças: reconhecer que são capazes de dar opiniões, ideias e de fazer propostas úteis para nós, adultos, capazes de nos ajudar a resolver nossos problemas (TONUCCI, 2005, p. 18).

O autor reforça o compromisso do professor da infância, quando menciona que "é necessário precisar das crianças", assim é evidente que o trabalho do professor de Educação Infantil só acontece porque as crianças são os sujeitos principais do processo.

Embora a maioria das experiências analisadas tenha demonstrando o silenciamento dos pequenos, percebemos que ainda é possível tornar as práticas, nessas instituições, propulsoras do diálogo e do respeito à particularidade de cada

criança. Nos intrigamos ainda mais, quando atentamos para as palavras de Foucault (1979, p. 72) que lembra que "[...] se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino". A partir de suas palavras precisamos refletir sobre a premente necessidade de escutar, dar voz aos pequenos, incluí-los no processo de ensino e aprendizagem. E ainda, a urgente revisão do sistema de ensino, que na maioria das vezes, preocupa-se em cumprir currículos com lista de conteúdos, preencher apostilas, ocupar-se do tempo, ignorando o processo de emancipação tão necessário às crianças dentro das unidades educativas.

3.3 As crianças e suas linguagens

> *A criança não é nem antiga nem moderna, não está antes nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear nem evolutivo, nem genético nem dialético, nem sequer narrativo. A criança é um presente inatual, intempestivo, uma figura do acontecimento (Jorge Larrosa).*

Larrosa (2001) nos chama a atenção para importância de olharmos para a criança como um sujeito atual, cheio de energia, com disposições para brincar, criar, explorar e transformar, contudo, muitas vezes, negamos sua participação como sujeito social quando não paramos para escutá-la, não dedicamos um tempo para observar o seu brincar e até mesmo brincar junto com ela.

Malaguzzi (1999), na mesma linha de pensamento que Larrosa (2001), utiliza da poesia *As cem linguagens da criança* relatando que "a criança é feita de cem[10]" e que cada criança tem infinitas maneiras de manifestar seus desejos, agrados, preferências e necessidades. Elas se comunicam não somente pela oralidade, mas também por dimensões simbólicas e corporais, como choro, gritos, gestos,

[10] MALAGUZZI, Loris. Disponível em: http://www.escolaacalento.com.br/acalento/index.php?option=com_content&view=article&id=118&Itemid=234. Acesso em: outubro de 2017.

brincadeiras, músicas, desenhos, etc. A seguir, um trecho do poema que retrata essa variedade das formas de expressão infantil:

A criança é feita de cem

A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.

Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.

A criança tem
cem linguagens
(e depois cem, cem, cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
[...]

O autor usou o número “cem”, como um meio de provocar uma reflexão sobre as expressões dos pequenos. Uma metáfora que pode significar ao mesmo tempo várias, muitas ou nada, nenhuma. Ele nos instiga a pensar o que muitas vezes, até mesmo inconscientemente, fazemos com as crianças: silenciamos suas vozes ocultando sua presença na execução do planejamento de atividades que lhes dizem respeito.

Contudo, autores como Campos (2008), Corsaro (2011), Gobbi (2005), Kramer (2011), Rocha (2008), Sarmento e Pinto (1997) dentre outros, apontam que

ouvir as crianças e respeitar as suas “cem linguagens” é condição fundamental, num currículo pensado para e com elas. Ademais, a partir desse poema é possível compreender que elementos como a cultura e as instituições educativas com suas práticas fazem com que as crianças, muitas vezes, pensem, mas não consigam realizar suas façanhas, ou ajam mecanicamente, apenas ouçam e não falem, não questionem, não sintam entusiasmo, sintam alegria ou comemorem a vida apenas em alguns momentos. O exemplo a seguir mostra como é importante dar voz aos pequenos:

> *As crianças do Infantil III, estavam todas agrupadas no tatame para realização da rodinha. A professora distribui os crachás no chão. Um menino começa a falar sobre “a escola das bruxas”. A professora abre ao diálogo, em alguns momentos também instigando as crianças através de perguntas, como é a escola das bruxas?*
> *Criança: a escola da bruxa é muito diferente.*
> *Professora: diferente como?*
> *Criança: a professora é feia e as crianças se parecem com zumbi.*
> *Professora: Onde fica essa escola?*
> *Criança: fica no Mirante. A bruxa tem um caldeirão e joga vários ingredientes dentro para fazer magia.*
> *Nesse momento, assustado, um menino que acompanhava a história começou a chorar. A criança que estava dialogando com a professora tenta acalmar o menino dizendo: “Não precisa ter medo, essa escola é só de brincadeira”. A professora complementa: “vocês encontram as bruxas, morcegos, lobos no supermercado, na farmácia, na rua?*
> *Crianças: não (em coro).*
> *Professora: Então não precisa ter medo, eles vivem somente nos contos. O diálogo encerra e a professora segue com a realização da rodinha* (Diário de campo, Infantil III, Instituição “B”, 19/04/2018).

As falas das crianças interromperam o momento da rodinha, porém abriu-se ao diálogo, à imaginação e ao resolver pequenos conflitos, através da fala sutil do menino “não precisa ter medo, essa escola é só de brincadeira”. O exemplo citado permite compreendermos que a aquisição e construção do conhecimento com os pequenos ocorre quando oportunizamos que a criança expresse, fantasie, crie, imagine. Portanto, é importante acolher as suas falas, expressões, movimentos, pois assim como não é possível separar a cabeça do corpo, também não é possível aprender sem interconexão das partes com o todo. Além disso, o aprendizado significativo não ocorre sem estímulos e sem a ativação de todos os sentidos.

Nörnberg (2016) reafirma a importância de ampliar a capacidade de dialogar, em especial com os bebês, que se comunicam não pela linguagem oral, mas sim pela

“comunicação primária”. O termo, utilizado por Parker-Rees (2010, p. 4), descreve “[...] as interações íntimas e espontâneas que permitem aos bebês criar relacionamentos com seus familiares bem antes de começar a adotar as estruturas públicas e formas da linguagem falada”. Em suma, o autor, propicia o entendimento de que a “comunicação primária” são as diversas formas de comunicação, além da fala, ou seja, ocorre por meio da troca de olhares, do toque, das expressões faciais, dos cheiros. Parker-Rees (2010) afirma que mesmo quando aprendemos a linguagem oral continuamos a fazer uso da “comunicação primária”, sendo ela que permite a sensibilidade, a compreensão e o acolhimento durante as relações sociais.

Assim, é importante nos contextos coletivos estabelecer relações harmônicas com os pequenos respeitando as suas linguagens, contudo o que observamos durante a concretização da pesquisa é que muitas vezes o trabalho pedagógico, em especial com os bebês, ocorre de forma mecânica, desconsiderando as suas formas de linguagem, mais difíceis de serem percebidas e valorizadas em grandes agrupamentos.

> *As professoras colocam os travesseiros no chão e deitam as crianças para mamarem, algumas permanecem no carrinho. As crianças seguram a mamadeira sozinhas. Durante os momentos de troca de fraldas há pouca interação com os bebês, pois existe um tempo certo, o que é denominado “a hora da troca” (*Diário de campo – situação observada em ambas instituições).

Essa dinâmica de conduzir o trabalho pedagógico dentro das instituições assemelha-se ao trabalho das fábricas, que Foucault (2014) aborda em sua obra *Vigiar e Punir*, nas quais existe uma preocupação com o ordenamento, com a produção, com o tempo, com a agilidade. De acordo com o autor as atividades eram controladas seguindo cinco segmentos: *o horário,* pois “[...] o tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado ao seu exercício (FOUCAULT, 2014, p. 148). Assim, o cuidado em aproveitar bem o horário, evitando distrações. Seguido da *elaboração temporal do ato,* demarcando a direção, a duração e amplitude na realização da atividade. *Donde o corpo e o gesto postos em correlação,* aplicando ao emprego do corpo, operar com disciplina, agilidade, pois acreditava que quanto mais disciplinado, mas eficiente tornava-se o corpo. Posteriormente, *a articulação corpo-objeto*, objetivando disciplinar esse corpo para

ajustar-se à posição que o objeto encontra-se manipulando com eficácia e rapidez. E por último, *a utilização exaustiva,* afirmando que o ‘tempo é sagrado”, desse modo deve ser bem aproveitado regrado com muita disciplina, pontualidade e prontidão (FOUCAULT, 2014).

Martins Filho e Delgado (2016) questionam a respeito das ações automáticas que são realizadas pelas professoras, no que diz aos cuidados com as crianças. O relato a seguir exprime esse ordenamento mecânico:

> *As crianças voltam do almoço, sentam no tatame e aguardam para que a higiene do rosto seja realizada, mesmo sendo uma prática do CMEI o envio pelos pais de lenços umedecidos, a professora não utiliza de forma individual limpando vários rostos com o mesmo lenço* (Diário de campo, Infantil I, Instituição “B”, 18/04/2018).

Outro fato mostra esse fazer mecânico e o tempo de espera:

> *As crianças acordam. A professora pede que todas sentem encostadas na parede, a professora chama um por um e vai molhando e penteando os cabelos. É usada apenas uma escova para todas as crianças. Enquanto a docente arruma o cabelo da criança, as demais permanecem emparedadas aguardando a sua vez* (Diário de campo, Infantil III, Instituição “A”, 31/10/2017).

Martins Filho (2013) nos chama atenção sobre a importância de olhar atenciosamente sobre as minúcias cotidianas com o intuito de romper com a burocratização, com a naturalização, com o realizar rotineiro de forma mecânica e apressada as ações. Isso, nos leva ao seguinte questionamento: O que leva a esse ordenamento constante que exige que todos estejam penteados, trocados, limpos ao mesmo tempo? Se como docentes temos nossos pertences, por que as crianças precisam usar materiais de higiene no coletivo? O bem-estar das crianças é importante, mas ela não pode acontecer exigindo-se imobilidade, pois um benefício não pode suprimir o outro. Além disso, situações como a relatada acima são vividas diariamente, e nos fazem pensar se de fato todos os dias toda as crianças precisam ser penteadas, uma vez que passam quase 10 horas por dia no CMEI e de fato não se deveria esperar que cheguem em casa da forma como saíram.

A mecanização das práticas pedagógicas faz com que a docente não preste atenção aos detalhes, não lance olhares diferenciados, não perceba as especificidades de cada criança. É fato que um corpo bonito, bem cuidado é

importante, mas como seres humanos estar desalinhado faz parte da vida, até porque a vida não corre numa linha linear.

Na seção seguinte trazendo discussões acerca do currículo na Educação Infantil e propomos uma reflexão sobre as rotinas que acabam muitas vezes tornando-se rotineiras.

4. ROTEIROS DE UMA TRAMA DETERMINADA: APONTAMENTOS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS EM CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

> *É certamente por terem fama de faladoras que não se ouvem as crianças; é certamente também por se pensar por elas que não se entende o que dizem* (Suzanne Mollo).

A assertiva acima reflete sobre muitas das atitudes que os adultos têm em relação às crianças, que muitas vezes não consideram seus gostos, sua cultura, sua fala, sua autoria nas atividades pedagógicas, além disso não observam o seu brincar, e muito menos, dedicam um tempo para brincar e aprender com as crianças. Isso nos instigou a procurar compreender como tem se configurado o ambiente institucionalizado de atendimento educacional para as crianças pequenas, analisando-o a partir das relações de poder que permeiam esse universo.

A criança está imersa nas experiências do mundo que a cerca, aprendendo com as situações que vive e com os objetos que explora. Portanto, quanto mais enriquecedor for o espaço que ela estiver inserida, maiores serão as oportunidades para que sua inteligência, criatividade e autonomia sejam desenvolvidas.

Assim, uma proposta pedagógica que leve em conta a cultura e a diversidade, as práticas com os pequenos, precisa ser integradora, dentro de uma perspectiva que busque a formação humana, que valorize o reconhecimento das diferenças étnicas, religiosas, culturais, os modos de pensar e aprender distintos de cada ser humano. Não respeitar ou deixar de valorizar esses princípios implica em criar obstáculos para que a cultura e a diversidade sejam trabalhadas nos âmbitos educativos. De acordo com Freire (1996), é preciso que compreendamos ”a leitura de mundo do educando”, ou seja, aquilo que ele traz consigo e que é revelado no seu cotidiano. O autor ressalta que respeitar essa leitura de mundo, “[...] significa torná-la ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da curiosidade humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção de conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 139). Ademais, essa leitura de mundo possibilita que as crianças expressem o seu entendimento com

relação às coisas e acontecimentos que as cercam, desenvolvendo sua criatividade e autonomia.

As crianças que recebemos em nossas salas vivem em contextos diferentes umas das outras. Assim, faz-se necessário observar e encontrar práticas adequadas para se trabalhar com essas “várias infâncias”, pois de acordo com Moraes (2012), a infância parece ser ameaçada quando os Centros de Educação Infantil enfatizam apenas um modo de ser criança, deixando de fora a totalidade da infância. Mas como respeitar essa diversidade e ao mesmo tempo as especificidades?

O respeito dessas “várias infâncias” pressupõe um trabalho pautado em relações respeitosas e harmônicas, em contextos educativos que desenvolvam práticas pedagógicas que valorize o protagonismo infantil. Para tanto, faz-se necessário projetar e construir um currículo que acolha e respeite os conhecimentos que as crianças já têm e as leve a conhecer mais. Além, disso, é idealizar os espaços sob à ótica e com a participação dos pequenos.

Nesse sentido, Barbosa e Horn (2001, p.67-68), propõem que a organização do espaço da Educação Infantil precisa ser pensada de forma que a criança possa ter um pleno desenvolvimento, partilhando sua cultura e aprendendo por meio de experiências adquiridas com os demais envolvidos no processo educacional. De acordo com as autoras:

> [...] a ideia central é que as atividades planejadas diariamente devem contar com a participação ativa das crianças, garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações sociais são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais.

Portanto, trabalhar com os pequenos exige do professor uma postura dinâmica, flexível, que auxilie no desenvolvimento de cada criança. As propostas pedagógicas precisam valorizar a construção da identidade de cada criança, reconhecendo-a como participante ativa no processo social.

De acordo com o exposto, propomos uma reflexão a respeito do currículo na Educação Infantil abordando sobre as rotinas que acabam por naturalizar-se, excluindo o encanto pelas ações cotidianas. A partir de estudiosos que pesquisam as práticas pedagógicas na infância, como Oliveira (2011) e Ostetto (2012) tecemos alguns apontamentos sobre as atividades realizadas com as crianças. Respaldas

nos estudos de Guimarães (2008) buscamos identificar os tensionamentos e ambiguidades relacionados ao ‘cuidar e educar’, ações, que deveriam ser indissociáveis no trabalho com os pequenos, inclusive quando projetamos e usamos os espaços na Educação Infantil.

4.1 Direcionamentos para a infância: o currículo

> *Qualquer proposta de planejamento, na ação, vai depender, em muito do educador: do compromisso que tem com sua profissão, do respeito que tem para com o grupo de crianças, das informações de que dispõe, da formação que possui, das relações que estabelece com o conhecimento, dos valores nos quais acredita (Luciana Esmeralda Ostetto).*

Ostetto (2012) reforça o compromisso do educador frente à educação de crianças pequenas, mencionando a relevância da formação, da busca de conhecimento e de escutar e compreender a criança. Oliveira (2011) também contribui nesse sentido quando enfatiza que a organização curricular deve ser pautada em um ambiente seguro para que as crianças possam ter liberdade para construir, pensar, criar, explorar e, a partir disso, incluir regras de comportamento e formas de organização para o bem viver. Porém, propiciar uma prática instigante e que permita exploração exige certamente que o rompimento de práticas pautadas no silêncio, na obediência e no ordenamento.

Essas reflexões acerca da proposta curricular e das práticas daí advindas demandam ponderações que ultrapassem uma visão simplista de currículo, que na teoria tradicional ele era compreendido como um item burocrático e técnico. O foco estava em ‘como’ ensinar e a preocupação centraliza na produtividade. Nas teorias críticas e pós-críticas o enfoque direciona-se sobre o ‘por que’ este ou aquele conhecimento deve ser ensinado em detrimento daquele outro (SILVA, 2013).

Nesse sentido, precisamos compreender que a elaboração do currículo é influenciada pelos modos de produção, pela ideologia e pelo poder, evidenciando que esse documento comporta e revela características histórico-sociais. As decisões tomadas na definição e delineamento do currículo fazem parte da perspectiva

política do ato educativo e influenciam na constituição de subjetividades e identidades. Destarte, é necessário pensá-lo como uma construção social e desvelar as suas conexões com a sociedade e a cultura. Barbosa (2009) endossa esse pensamento ao considerar que ele deve estar articulado às práticas culturais.

A partir do exposto podemos considerar o currículo como " [...] uma palavra polissêmica, carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos" (KRAMER, 1995, p. 12) os quais contribuem para a construção das subjetividades e identidades dos sujeitos em formação. A autora ainda salienta que ele é um instrumento de apoio à organização da ação educativa, expressa a intencionalidade do trabalho pedagógico e busca orientar o docente no trabalho a ser realizado com as crianças. Nessa percepção, pensar o currículo requer reconhecer como os pequenos são vistos nas instituições, o que requer que a proposta curricular considere as características específicas das crianças, o que por sua vez demanda o reconhecimento da infância como categoria geracional com especificidade próprias.

Sacristán (2000) defende que a elaboração do currículo deve contar com a intervenção ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo e nos instiga perguntando: O currículo possui um caráter emancipatório? Ou engessa a criança? Auxilia ou dificulta o protagonismo infantil?

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEIs (BRASIL, 2009, p. 12) definem currículo como um

> Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, cientifico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade

Assim, o currículo apresenta uma relação entre o conhecimento infantil e o conhecimento socialmente construído e, nesse sentido, a instituição educativa tem um papel fundamental no acolhimento dos saberes que a criança já traz consigo e que são adquiridos por meio das vivências envolvendo o brincar, os passeios que realiza, a relação de pares e a convivência familiar. O currículo abrange tudo aquilo que o sujeito faz e aprende, incluindo conceitos, atitudes, valores e relações.

> O currículo não pode ser entendido como um plano individual predeterminado. É um projeto coletivo, uma obra aberta, criativa e apropriada para o “aqui-e-agora” de cada situação educativa. Ocorre com base na análise dessa situação, no estabelecimento de metas e de prioridades, no levantamento de recursos, na definição de etapas e atividades básicas, na reconstrução do projetado, na interação (inter-ação) com as crianças, na verificação de aspectos do seu comportamento que se vão se modificando no decorrer do processo. Envolve sensibilidade e uma visão de criança como alguém competente e com direitos próprios. (OLIVEIRA, 2011, p. 183)

Portanto, o currículo não é um passo a passo com prescrição de normas, não se limita a selecionar os conteúdos a serem ensinados, mas sim representa as experiências e vivências. Segundo Oliveira (2011) o currículo na Educação Infantil deve ser discutido e planejado por todos os membros da instituição, levando em consideração a participação das crianças, que são os elementos a quem esse currículo se endereça. Para que esse documento considere o sujeito infantil deve abranger tanto as especificidades e a cultura dessa categoria geracional, quanto promover a escuta e o engajamento dos pequenos na elaboração e no desenvolvimento da proposta curricular no cotidiano da educação infantil. Contudo, embora a criança seja entendida como produtora de cultura, ela ainda não é vista como suficientemente competente para o diálogo com o adulto, ainda não se propõe a escuta das crianças na elaboração e efetivação curricular. Para que as crianças de fato participem da construção do currículo é preciso superar alguns desafios, tal como o de dar vozes a elas e ouvi-las.

Nesse sentido, defendemos uma orientação curricular que dialogue com os postulados da Sociologia da Infância que percebe as crianças não apenas como sujeitos de direitos, mas como sujeitos históricos e ativos, que constroem sua identidade a partir de suas vivências, portanto, agentes sociais. Nesse entendimento, as propostas pedagógicas precisam valorizar a construção da identidade de cada criança, reconhecendo-a como participante ativa no processo social, disponibilizando espaços com materiais e atividades lúdicas para que a partir da exploração haja aprendizagem, descoberta, desenvolvimento da autonomia e potencialização da criatividade.

De acordo com Oliveira (2011, p. 48), os Centros de Educação Infantil necessitam oferecer espaços e realizar práticas pedagógicas que sejam de qualidade, garantindo e contribuindo sempre para o bem-estar dos pequenos:

> Padrões de qualidade não são, entretanto, intrínsecos, fixos e predeterminados, mas historicamente específicos e negociáveis no sentido de garantir os direitos e o bem-estar das crianças. O uso de diferentes critérios para definir qualidades leva ao estabelecimento de muitas linhas de avaliação, algumas delas divergentes e contraditórias.

Os espaços da Educação Infantil ainda são marcados por práticas sustentadas em ordenamentos, em que organização é sinônimo de “silêncio”. Comumente, a manifestação das crianças com alteração da voz, gritos e movimentos corporais pode levar a professora a pensar que não tem domínio de turma, uma vez que o ideário e o sistema educacional vigentes ensinam que a ordem provém de crianças alinhadas e quietas. Ademais, julgamentos sem conhecimento de causa e descontextualizados rotulam a professora “sem domínio de turma” em situações como quando seu grupo não faz o “trenzinho”, a fila, segurando nas camisetas dos amigos que estão à frente, que conversam constantemente no refeitório ou quando se recusam a dormir no horário determinado. Assim, em muitas realidades, desde o momento da chegada até a saída da criança do Centro de Educação Infantil, as relações são orientadas pela vigilância e determinadas por um currículo pensado previamente por adultos, sem considerar as linguagens dos pequenos e suas especificidades, principalmente no que se refere a dar oportunidade aos mesmos de se expressarem.

Ademais, a autora considera que o “[...] grande risco de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil é o de institucionalizar a infância, regulá-la em excesso” (OLIVEIRA, 2011, p. 48). Concordando com ela, também outros estudiosos da infância destacam que trabalhar com os pequenos exige do professor uma postura dinâmica, flexível, que auxilie no desenvolvimento de cada criança, reconhecendo que a relação educação e infância deve fazer parte de um processo cultural. Desse modo, os espaços e atividades precisam dar condições para que as crianças possam estabelecer relações sociais compreendendo e aprendendo com o mundo que as cerca.

A partir das realidades que acompanhamos observou-se que para as professoras a efetivação do currículo ocorre em sala, pautada em atividades no papel, que buscam, na maioria das vezes, o preenchimento do tempo, sendo comum

a valorização das atividades registradas, uso de apostilamento, folhas fotocopiadas, ações semelhantes ao que ocorre no Ensino Fundamental.

O reconhecimento dos números, letras, formas, escrever o nome e identificá-lo, são atividades enaltecidas por pais e professoras, pois mostrariam o que realmente as crianças estão aprendendo, revelando que a preocupação está no produto e não no processo de ensino.

Nesse contexto, a antecipação da escolarização descaracteriza a identidade da Educação Infantil que “[...] é promover o desenvolvimento integral, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). A imagem a seguir retrata uma atividade que predomina o registro.

Fotografias atividade do Infantil I da Instituição "B", 18/04/2018

As imagens acima demonstram uma atividade realizada com crianças que completam dois anos no decorrer do ano letivo. A figura à esquerda foi entregue para as crianças já semi pronta, isto é, pintada pelas professoras, as quais orientavam as crianças a colar as bolinhas e papéis tal como está apresentado na imagem do urso à direita. É importante destacar que essa atividade foi realizada com grupinhos de 3 a 4 crianças, enquanto as demais permaneciam no solário.

Além disso, as docentes apontavam com o dedo no papel o lugar em que as crianças deveriam colar as bolinhas.

Entendemos que atividades como essa empobrecem o currículo infantil e privilegiam ações sem impacto positivo ao desenvolvimento infantil, uma vez que despontencializa a criatividade da criança, não convidam à descoberta, à imaginação, não valorizam a identidade e autonomia da criança. A despeito disso Oliveira (2011. p. 184) menciona:

> O planejamento curricular para creches e pré-escolas busca, hoje, romper coma histórica tradição de promover o isolamento e o confinamento das perspectivas infantis dentro de um campo controlado pelo adulto e com a descontextualização das atividades que muitas vezes são vezes são propostas às crianças. Tarefas ritualizadas de colorir desenhos mimeógrafos, de colar bolinhas de papel em folhas e outras são, com isso, substituídas por atividades de pesquisas, de troca de opiniões, de expressão pessoal.

As observações realizadas evidenciaram que existe uma preocupação da parte das docentes em ter o que mostrar, expor nos murais que geralmente ficam do lado de fora das salas. Nos momentos de atividades também realizam registros fotográficos para serem publicados na página do facebook do CMEI, o que, segundo elas, é uma forma dos pais acompanharem o trabalho pedagógico.

> *As professoras agrupam todos os bebês em torno de um painel da chapeuzinho vermelho, que até o momento não haviam contado a história, somente mais tarde aconteceu a contação. Algumas crianças aparentavam estar sonolentas e outras choravam. A professora primeiramente pediu ajuda para a pesquisadora para colocar os bebês no tatame, pois todos deveriam aparecer na foto, em seguida solicitou o registro fotográfico* (Diário de campo, Berçário, Instituição “B”, 16/04/2018).

Oliveira (2011, p. 202) ressalta que as atividades devem ser expostas [...] pelas salas não porque são bonitas, mas porque as crianças precisam ver “fora de si” o que pensam para poderem modificar seus trabalhos novamente “dentro de si”. Todavia, o fazer docente ainda se preocupa com o bonito, com o apresentável, o que impede, muitas vezes, que as crianças registrem suas marcas nos desenhos, uma vez que as atividades são ‘finalizadas com as mãos das professoras’. Essas ações adultocêntricas condicionam o comportamento das crianças, ensinando-as a fazer somente aquilo que é determinado pelo adulto, do jeito indicado, sem

valorização do encantamento pela descoberta dos traçados no papel, por exemplo, e retirando a autenticidade das produções.

Oliveira (2011, p.184-185) nos convida a realizar uma reflexão a respeito do currículo na Educação Infantil mencionando a importância de envolver atividades que abordem as diferenças culturais, respeitando a diversidade de cada um. Ela ainda menciona a importância de realizarmos uma avaliação constante do trabalho pedagógico:

> O novo contexto educacional para educação infantil requer estruturas curriculares abertas e flexíveis. Isso envolve nova concepção de currículo, entendido como trajetória de exploração partilhada de objetos de conhecimento de determinada cultura por meio de atividades diversificadas constantemente avaliadas.

Todavia, observamos que as atividades que envolvem questões culturais são trabalhadas de forma fragmentada e estereotipada, como expresso na atividade a seguir:

Fotografia atividade Infantil III, Instituição B, 19/04/2018.

> *A professora inicia a rodinha mostrando um balaio, perguntando "quem fez isso? " as crianças permanecem em silêncio. Seguindo, a professora mostra as penas (feitas em cartolina) e esclarece que dia 19 de abril é comemorado o dia do índio, menciona que atualmente os índios não andam pintados pelas ruas e que eles usam cocar e pinturas somente em dia de festas. Após a rodinha as crianças pintam as penas. A atividade é concluída no período da tarde quando a docente reúne as crianças no tatame e ela mesma cola as penas na figura do índio. As crianças tiram fotos e cantam a música da*

> *Xuxa (1, 2, 3 indiozinhos, 4, 5, 6 indiozinhos, 7,8,9, indiozinhos, 10 no pequenos bote....)* (Diário de campo, Infantil III, Instituição “B”, 19/04/2018).

A atividade acima nos inquieta e instiga a pensarmos sobre como os Centros de Educação Infantil têm conduzido o trabalho pedagógico com as crianças pequenas. Ostetto (2011, p. 4) alerta que “[...] caminhamos amparados por certezas pedagógicas, um porto seguro das regras e dos modos de fazer”. Assim, muitas vezes, o professor segue caminhos já conhecidos por ele, repassa para as crianças informações equivocadas construídas no decorrer de sua história, trabalhando todos os anos da mesma forma e com a utilização das mesmas atividades.

O exemplo da atividade acima retrata a falta de pesquisa por parte da professora, traz questionamentos e angústias no que se refere ao empobrecimento curricular em se tratando da abordagem de um tema tão significativo como a cultura indígena. Não faz sentido trabalhar o dia do índio com um desenho no rosto, pinturas de penas construídas por E.V.A ou cartolina, construção de cocares com pedacinhos de canudinho ou reforçando ideias que nem existem de fato quando ignoramos, diariamente, as contribuições, lutas e as influências da cultura indígena. Essas atividades omitem a realidade em que o índio está inserido e não possibilitam à criança pensar sobre a diversidade cultural e suas manifestações.

A seguir também destacamos outro exemplo de encaminhamento que ao olhar da professora parecia significativo, porém o relato expressa a repetição das atividades pedagógicas ano após ano.

> O planejamento vem da Secretaria de Educação, daí nós sentamos na hora atividade e organizamos. Dentro do planejamento estão inclusas as datas comemorativas que são interessantes para trabalhar. Nós fazemos uma atividade diferenciada e as crianças gostam quando é algo diferente do que estão acostumadas no dia a dia. Por exemplo na páscoa foi bem interessante trabalhar, para os bebês foram feitas orelhas de coelho e colocadas na cabecinha, após trouxemos eles no pavilhão aonde estavam todas as salas. Cada turma fez uma apresentação referente à temática, iniciando pelo berçário que apresentou uma musiquinha. Os bebês ajudaram as professoras com palminhas. Eles estavam no carrinho, com bexigas e caracterizados. De modo geral, eles interagiram bastante com as outras crianças, gostaram daquele momento. Foi bem interessante trabalhar a páscoa (Entrevista professora, Berçário, Instituição “B”, 24/04/2018)

A fala da docente é preocupante, no sentido de como ela conceitua a interação das crianças, ao mencionar que de modo geral, eles interagiram bastante com as outras crianças. Cabe refletir sobre como foi essa interação se estavam presos nos carrinhos e o que a atividade trouxe de significado para os bebês.

Ostetto (2012) faz um convite aos profissionais da educação para repensar suas práticas pedagógicas, chamando a atenção para as atividades distribuídas apenas para preencher o tempo, as quais não permitem que a criança explore, crie, pergunte, não despertam a curiosidade, o senso crítico, a imaginação. A preocupação com registros escritos, o que ter para colocar em pastas, portfólios, cadernos, o que ter para apresentar aos pais e equipe gestora, menospreza as capacidades dos pequenos.

Barbosa (2000) corrobora com Ostetto (2012) salientando a importância das instituições educativas oportunizarem segurança, autonomia e criatividade à criança. A autora aponta os caminhos para uma prática que respeite o protagonismo infantil ressaltando que é preciso organizar a rotina de modo que o tempo e os espaços sejam pensados para a criança e não somente para facilitar o trabalho pedagógico dentro da instituição. Isso requer romper com as fragmentações das ações que acabam por tornarem-se rotineiras.

Outrossim, Freire (1993, p. 163) nos faz pensar sobre a finalidade da rotina e como ela se desenvolve:

> [...] envolve tempo, espaço, atividade. Tempo-história, porque cada um tem o direito, a obrigação, o dever de ter a sua história na mão. [...] Tempo que envolve ritmo. [...] Ritmo significa pulsação pedagógica, ritmo que significa abre-fecha, direciona-observa, entra-sai, acelera-acalma. [...] o ritmo do grupo é constituído dos vários ritmos de todos. O papel do educador é reger estas diferenças rítmicas para a peça pedagógica. Rotina envolve constância e variação.

A autora nos instiga a considerar as diferenças existentes em nossas instituições, nos encaminhamentos de cada professor e na singularidade das crianças. Se os nossos ritmos se diferem, por que temos que seguir as mesmas sequências? Elas foram pensadas por quê? Servem para organizar o tempo ou disciplinar os sujeitos? Por que precisam seguir exatamente a mesma ordem? Por que as crianças e até mesmo as professoras precisam viver sob a tutela de uma estrutura reguladora? Quais as justificativas?

Na prática, a partir dessa rotina é comum a elaboração de contratos didáticos formados por regras e limites, em que os horários e espaços para realização das atividades são, na maioria das vezes, seguidos à risca e sem interferências. Em suma, essas estratégias expõem as relações de poder que buscam conformar as ações das crianças, ajustá-las, para que por meio do cumprimento da rotina, estabeleça-se uma ordem. Os 'combinados' com as crianças são pouco discutidos e geralmente são levados prontos e apenas apresentados. Os verbos dessas frases são antecedidos do advérbio de negação "não"[11], como as frases, que estavam escritas em um cartaz exposto em uma das turmas observadas:

Não chorar sem motivos
Não morder os colegas
Não correr na sala
Não desrespeitar os colegas as professoras
Não...
Não...
(Diário de Campo, Infantil III, Instituição "A" 31/10/2017).

A professora da mesma sala comenta:

> *Todos os dias é sagrado depois da rodinha relembrar os combinados: "não morder, não brigar com o coleguinha, não descer correndo as escadas, organizar a sala, ajudar a professora* (Entrevista Professora, Infantil III, Instituição "A", 01/11/2017).

Entretanto, no decorrer do dia acontece um fato, que parece desconsiderar o que a professora menciona, mostrando que existe um distanciamento entre o que é falado do que é praticado.

> *Criança: "Tia, ele me bateu"*
> *Professora: "devolva"*
> (Diário de Campo, Infantil III, Instituição "A",31/10/2017).

A atitude da professora descontrói os combinados que ela reforça diariamente no momento da rodinha, ademais estimula à violência, ensinando por meio de sua fala e atitude, que os problemas são resolvidos quando batemos e agredimos. Desse modo, os imperativos consideram a coerência do ponto de vista do professor

[11] Palavra que altera o verbo ou acrescenta informação circunstancial a uma outra ou palavra.

e sustentam relações de poder que buscam conduzir a conduta (FOUCAULT, 2014) das crianças.

Na instituição “B” também ficou evidente que as relações são construídas pautadas no adulto e que a rotina que as crianças seguem é controladora.

> Aqui é um lugar que as crianças não podem fazer o que querem, o ‘não’ existe durante todo o dia: ‘não pode subir na mesa’, ‘não pode jogar comida no chão’, ‘não pode bater no amigo’, não pode fazer isso e aquilo’. É difícil Educação Infantil porque você diz muito ‘não’, mas as crianças precisam aprender sobre os limites (Entrevista professora, Infantil I, Instituição “B”,24/04/2018).

A despeito do controle e disciplina na rotina das crianças, Barbosa (2009, p. 39) ressalta que “[...] podem tornar-se uma tecnologia de alienação [...]”, quando não possibilitamos que a partir delas outras ações sejam pensadas e criadas. Se a rotina deve ser suporte para a imaginação e criação não podemos correr o risco que ela exista apenas como uma sucessão de eventos, registro de tempo ou como organização para o professor. As rotinas precisam ser pensadas do ponto de vista do desenvolvimento das crianças.

Para tanto, refletir sobre as práticas pedagógicas é fundamental. Nessa tarefa, a criança é o sujeito primordial que muitas vezes é deixado de lado. Assim, “[...] para muitos/as adultos/as o que as crianças fazem, pensam, dizem tem pouco ou nenhum sentido; suas experiências não são importantes em si mesmas e a infância torna-se um tempo de preparação para a vida adulta” (SILVA, 2008, s/p.).

Nunes (2015, p. 176) também discorre sobre essa relação, ao considerar que:

> Na sua forma de se relacionar com as crianças, na maioria das vezes, o adulto se coloca como um regulador da infância, em posturas bastante autoritárias de distanciamento e diferenciação. Em diversos momentos os adultos as ignoram, como se elas não existissem, fato que desconsidera que as crianças têm formas específicas de viver, se expressar e se relacionar.

Assim, o adulto rege a sinfonia da orquestra de bonecos ventríloquos, dizendo o que fazer e quando fazer. Amparados na perspectiva foucaultiana, olhamos essas relações como uma forma de governo da infância**.**

4.2 Estamos cuidando e educando na Educação Infantil?

> *As crianças têm necessidade de pão, do pão do corpo e do pão do espírito, mas necessitam ainda mais do seu olhar, da sua voz, do seu pensamento e da sua promessa [...] (Célestin Freinet).*

Do ponto de vista histórico temos dois marcos importantes que garantem os direitos as crianças brasileiras, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em que as crianças passam a ser reconhecidas e consideradas como sujeitos de direitos e a LDBEN n. 9394 de 1996 (BRASIL, 1996), garantindo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica[12]. Essa seção do trabalho não objetiva fazer um panorama histórico da legislação para a Educação Infantil, contudo é importante registar as leis existentes com vistas a garantir os direitos das crianças.

A LDBEN de 1996, a partir de suas proposições, inclui a Educação Infantil como parte da educação básica. Anteriormente, as instituições existentes estavam sob a responsabilidade das Secretarias de Assistência Social, tinham cunho predominantemente assistencialista e objetivavam atender especialmente crianças pobres, filhas de mães trabalhadoras. Ao vincular o atendimento das crianças de 0 a 5 anos de idade à esfera educacional a legislação e os documentos orientadores que a acompanham ressaltam a necessária articulação entre as ações de cuidado e educação.

As conquistas e avanços na Educação Infantil são recentes e ocorrem de forma lenta, pois mesmo a Constituição Federal e a LDBEN garantindo que “a educação é direito de todos”, muitas crianças não têm esse direito garantido na prática, uma vez que a demanda é muito maior que a oferta de vagas.

Atualmente o cenário da Educação Infantil ganha novas configurações para as crianças de 4 e 5 anos a partir da Lei 12.796 (BRASIL, 2013), que definiu a obrigatoriedade de matrícula na Educação Infantil para essa faixa etária. Para as crianças de 0 a 3 anos a frequência é facultativa. A mudança na lei requer olhares atentos no que diz respeito às estratégias adotadas pelos municípios para

[12] De acordo com a referida lei dividida em duas etapas: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (LDBEN, art.30).

implementá-la, com equívocos evidenciados quanto ao local de oferta de vagas (instituições de ensino fundamental) que muitas vezes não estão preparados para receber as crianças dessa faixa etária, ao currículo praticado, a necessária formação os professores, dentre outros aspectos.

Com relação ao cuidar e educar, Guimarães (2008, p.37) aponta que existem equívocos em muitas instituições:

> A ação de educar é compreendida como instruir e transmitir conhecimentos (ensinar as cores, os nomes dos objetos, etc.), numa perspectiva de tutela da ação da criança e de sua compreensão do mundo. Cuidar é considerado como atender às demandas de sono, higiene e alimentação ou "tomar conta" da criança, numa intenção disciplinadora.

A despeito do posicionamento da autora, evidenciamos essa separação nas ações em muitos momentos durante as observações nos Centros de Educação Infantil, e isso se expressa na divisão do tempo. Na parte da manhã se educa, isto é, ensina algo para criança, assim, durante a rodinha as crianças aprendem letras do seu nome e de colegas, números, formas, cores, cantam e escutam histórias. Esse período é também destinado para as atividades registradas. No período da tarde realizam-se atividades recreativas, como o brincar livre, encaminhamentos não considerados pedagógicos. É também, nesse momento, que existe uma preocupação em deixar a criança pronta para voltar para casa, arrumando os cabelos, trocando as roupas, arrumando as mochilas, limpando os rostos. Importante destacar, que essas ações, são vistas pelas professoras como cuidado, sendo realizadas sempre de forma mecânica, apressada, sem muita interação entre os pares.

O momento de alimentação é sempre demarcado com horário para entrar e sair do refeitório. A foto a seguir mostra como as crianças recebem os pratos no almoço. As crianças comem em pratos de plástico, não têm autonomia para se servir e nem escolher os alimentos de sua preferência.

Fotografia da hora da refeição, Infantil III, Instituição “A”, 31/10/2017.

A imagens dos pratos no refeitório nos inquieta enquanto pesquisadoras, trazendo questionamentos como: se nós adultos temos autonomia para nos servir, escolher e selecionar os alimentos, por que com as crianças é diferente? Talvez como leitor você pense: mas as crianças ainda são pequenas e não conseguem fazer escolhas por alimentos saudáveis, como verduras e legumes. Mas, enquanto profissionais da educação, não é nosso papel orientá-las? Ajudá-las a ter autonomia? Outro fato nos instiga: em nossa casa costumamos usar toalhas nas mesas, guardanapo para limpar a boca, pequenos detalhes que criam um clima agradável durante as refeições. E por que nas práticas com as crianças, isso não acontece?

Guimarães (2008), ao refletir sobre o cuidar e o educar, alerta que o fazer mecânico e apressado faz com que as docentes não vejam a troca, a alimentação e higiene como ações educativas. Ademais, ela comenta que em alguns casos os espaços são precários e existem poucas professoras para atender a demanda de crianças. O relato a seguir expressa esse cotidiano:

> *A professora coloca água em um único copo que é passado para todas as crianças. O restante da água não é jogado fora, fica no copo. No período da tarde elas bebem a mesma água que sobrou, apenas completando o restante do copo* (Diário de Campo, Infantil III, Instituição “A “, 31/10/2017).

Essa prática de uso coletivo, ordenada e automática foi muito observada nas salas que passamos. Além disso, o encaminhamento tomado ao dar de beber para todas as crianças em um mesmo copo desrespeita questões de higiene, pode facilitar a transmissão de doenças e não considera as necessidades individuais, com hora para ter sede e tomar água. Outro exemplo confirma que as necessidades das crianças são pouco respeitadas e observadas.

> *É próximo ao almoço, mas ainda estava frio, a professora chama cada criança pelo nome e pede que traga sua mochila. É colocado chinelo e camiseta em todas as crianças. Entretanto, as professoras permanecem de tênis e blusas* (Diário de Campo, Infantil III, Instituição "A" ,31/10/2017).

Esses dois exemplos mostram como algumas ações tornam-se mecanizadas e naturalizadas, fazendo com que percamos a sensibilidade de colocar-se no lugar do outro. Será que como adulto eu gostaria de tomar em um copo que foi utilizado por várias pessoas ou ainda tomar um restante de água já quente que sobrou do período da manhã? Gostaria que arrancassem minhas roupas mesmo estando ainda frio? Cadê a dimensão ética da humanização? Que cuidado é esse?

Guimarães (2008, p. 36) menciona que as **"**rotinas e práticas herdadas de uma tradição assistencialista convivem e resistem às novas disposições discursivas e legais que escoam por entre os dedos, confirmando controle e disciplinarização das crianças". A autora alerta que muito nos preocupamos com questões relacionadas ao controle das crianças, e outras ações mais importantes são esquecidas e banalizadas. Nesse entendimento reconhecemos que a forma como as relações são estabelecidas, os vínculos são construídos, o respeito faz-se presente evidencia nossa concepção de educação e criança.

A duas imagens a seguir são do Berçário da Instituição "A" e retratam um cuidado pautado em facilitar o trabalho pedagógico, que não respeita a individualidade dos bebês tampouco a higiene. As chupetas são todas misturadas, inclusive com outros objetos como pomada e canetas e são dadas assim mesmo para as crianças no horário do sono.

Fotografia chupetas do berçário da Instituição “A”, 25/10/2017

Como podemos pensar em relações humanizadoras quando temos um cesto coletivo para guardar chupetas, que não são higienizadas ou identificadas? Atitudes como essa nos fazem reconhecer que as crianças não são tidas como sujeitos de direitos. Outras ações como por exemplo as trocas, também reforçam essa compreensão.

Fotografia do trocador berçário Instituição “A”, 25/10/2017.

O trocador é considerado pelas professoras um espaço pequeno, assim as crianças são trocadas ou em cima de um balcão na sala, juntamente com as demais crianças ou no tatame no próprio chão, não existindo preparo com relação à higiene. As observações evidenciaram que o cuidar e educar além de serem ações realizadas separadamente dentro dos Centros de Educação Infantil pesquisado, deixam marcas de um fazer pedagógico engessado, empobrecido, mecanizado. O fazer apressado não possibilita que outras propostas com o intuito de melhorar a convivência coletiva sejam inseridas, não permite que o belo aconteça, cega o olhar aos detalhes.

Ações simples como fazer uma rodinha diferenciada, ao invés de perguntar para as crianças como está o tempo lá fora e não permitir nem mesmo que eles levantem para olhar pela janela, com a realização desse momento ao ar livre para que eles pudessem admirar o sol, as nuvens, com espírito observador. Ou quem sabe, como docente, observar o brincar das crianças sem pressa e aprender com elas. Interagir mais com os pequenos durante os momentos de trocas, perguntar se sentem frio e calor, qual a cor de sua roupa preferida, onde compraram determinada roupa, estimular a linguagem oral conversando sobre a vida. Respeitar aquelas crianças que não sentem sono ou não gostam de dormir no horário determinado oferecendo a elas uma outra atividade no lugar de obrigá-los a permanecerem deitados, quietos e de olhos fechados. Pensar coletivamente com a gestão da instituição para que o refeitório se torne um espaço mais alegre e que incentive a boa alimentação, dispor de toalha de mesa, utensílios adequados, etc. Distribuir beijos e abraços na chegada e no final de cada dia, desenvolver a empatia, o preocupar-se com o outro, o respeito a diferentes pontos de vista. Será que tudo isso é possível?

4.3. O espaço promove envolvimento?

A preocupação em compreender e problematizar as práticas pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos de idade na perspectiva das relações de poder, nos levou a lançar um olhar mais aprofundado sobre uma questão de extrema importância em se tratando do desenvolvimento infantil: a construção e organização dos espaços nas instituições voltadas à educação das crianças.

Refletir sobre a importância da organização espacial nas instituições de Educação Infantil é necessário, pois como relatam Arroyo e Silva (2012, p. 260) trata-se do local que será “[...] o palco dos encontros, das ações e relações das crianças com ela e dos outros adultos e das crianças entre si”. É nesse lugar que se estabelecerão as ações educativas e por isso sua organização não pode ser cogitada sem que se sejam considerados os sujeitos que o irão frequentar: as crianças.

E para que melhor se possa compreender a formatação dos espaços, precisamos iniciar nossa reflexão a partir da compreensão de que a concepção de criança e infância orienta nossas escolhas como professores e expressa, inclusive, a forma como o ambiente é planejado e organizado.

A literatura apresenta uma distinção entre os termos espaço e ambiente. O primeiro refere-se a um local considerado apenas pelos seus aspectos físicos, já ambiente além das questões estruturais compreende a dimensão das relações que são estabelecidas (HORN, 2004).

Numa abordagem educacional na qual a interação é o ponto forte, “[...] o espaço é algo projetado, o lugar é construído nas relações” (GUIMARÃES, 2008, p. 71), ou seja, o ambiente inclui os materiais e equipamentos, mas também as trocas, as interações, os relacionamentos que se dão nesse contexto.

Os espaços externalizam valores e representações daqueles que os projetam, por isso sua importância ultrapassa os limites da organização dos objetos e mobiliários. Num olhar mais cuidadoso é possível captarmos os referenciais epistemológicos que norteiam a organização institucional como um todo. Refletir sobre quais mensagens estão sendo transmitidas a partir do que se expõe nas paredes das salas de aula, nos corredores, no saguão, na brinquedoteca, na sala dos professores, na secretaria, na cozinha, no pátio externo, etc. nos ajuda a compreender quais são os objetivos educacionais e como eles pretendem ser alcançados. Freitas, Schneider, Lorenzon e Silva (2015, p. 58) compreendem que,

> [...] nesse sentido, os ambientes da escola de educação infantil devem ser antes de tudo, construções que envolvem os sujeitos do processo pedagógico, contemplando as necessidades daqueles que o ocupam e também suas expressões subjetivas.

Os autores destacam a necessidade de se organizar o ambiente de tal forma que ele revele a presença das crianças mesmo quando elas estão ausentes, pois isso as fará se sentir pertencentes a esse local.

Mallaguzzi (1990) admite que o ambiente se constitui num elemento de identidade das pessoas que o frequentam. A maneira como organizamos o local e a distribuição dos materiais determinará se ele será um local de “emancipação ou regulação”.

Em vista disso, poderá ser um local de alegrias, satisfação, aprendizagens ou de controle, vigília, medo, autoritarismo e insegurança (ARROYO e SILVA, 2012). Dada toda essa gama de significação e sentidos que o ambiente educativo produz e traduz, defendemos que o professor necessita ter um olhar atento com relação à distribuição de objetos e materiais que incentivem a autoria e autonomia infantil, permitindo que as crianças explorem, criem e fantasiem. Apoiamos ainda a ideia de que os espaços precisam ser criados considerando a ótica das crianças, convidando-as a entrar e despertando o desejo de permanecer no local.

O componente desafio precisa estar presente, como também a segurança é fator a ser considerado. Existe uma série de condições para que os ambientes sejam promotores de aprendizagens e favoreçam a interação e socialização infantil. Nesse sentido, devem ser pensados e organizados de modo a estimular a liberdade de expressão, a criação e o protagonismo infantil. Mas, de que forma? Nossas intervenções podem decorrer da observação das crianças: do que e como brincam, do que gostam e não gostam, o que lhes chama a atenção, como interagem e se agrupam, dentre outros aspectos.

Guimarães (2008) salienta que a prática de escuta e participação infantil nas decisões tem sido uma tônica na práxis das escolas municipais da cidade italiana de Reggio Emília. Nesse projeto educacional, que atende crianças de 0 a 6 anos, existe a compreensão muito clara da importância e do papel do espaço com relação ao desenvolvimento das crianças, especialmente ao propiciar que as relações afetivas sejam estendidas entre as crianças e os adultos.

A partir desses postulados analisaremos algumas fotos das instituições “A e B” objetivando, por meio dos registros, comentar sobre a organização dos espaços, os acontecimentos e vivências. Trazemos imagens fotografadas da sala, do espaço externo e da brinquedoteca, uma vez que a partir das observações registradas em

diário de campo pudemos acompanhar como as crianças e adultos usam, se apropriam e interagem nesses ambientes.

Fotografia da sala, Infantil III, Instituição “A”, 31/10/2017.

Nesta imagem da sala da turma do Infantil III, frequentada por crianças de 3 anos, pode-se observar como o espaço está organizado. Ela é relativamente ampla, com piso adequado, contudo como está localizada no piso superior da instituição o forro do teto é muito baixo em algumas partes e nos dias de calor torna-se muito quente e com pouca ventilação. Observamos também o predomínio de mesas e cadeiras, bem como pouca presença de brinquedos. O registro da sala nos instiga ao questionamento: onde está a vida que pulsa nesse ambiente?

De acordo com Guimarães (2008), a presença das mesas e cadeiras denota uma demasiada preocupação com o ato de ensinar de forma tradicional, pautado apenas em atividades convencionais de preenchimento de folhas, de escrita. Como nos informaram as professoras e pudemos acompanhar, o mobiliário é utilizado para o momento das “atividades pedagógicas”, prevalecendo fortemente o contato com cadernos e folhas fotocopiadas. As professoras entendem como atividades pedagógicas apenas aquelas registradas no papel, reduzindo a aprendizagem às atividades em sala, o que denota as concepções de criança, ensino e aprendizagem que sustentam tais encaminhamentos.

> De modo geral, a tendência, ao olharmos a criança, é buscar “o que já sabe?”; “o quanto já sabe?”; “o que já aprendeu? ”, revelando preocupação com quantidade e variedade de informações organizadas racionalmente, ou seja, buscando como a criança representa a realidade em sua fala e ação (GUIMARÃES, 2008, p. 69).

O racionalismo que impera orienta uma escolarização precoce que ignora a importância do brincar, das interações, do contato com a natureza como situações de grande aprendizado e desenvolvimento para as crianças.

Segundo Malaguzzi (1999), o espaço oferecido à criança na educação infantil pode ser considerado um elemento educativo se observadas as possibilidades que esse ambiente pode oferecer a elas. Baseados nesse autor, também Freitas, Schneider e Lorenzon e Silva (2015, p. 42) destacam que “[...] a organização de um ambiente como um segundo educador pode favorecer o desenvolvimento de uma concepção de criança potente e produtora de cultura, bem como garantir o protagonismo infantil”. Para tal, deve possibilitar às crianças situações de aprendizagens que primem pelo contato com elementos da natureza e culturais, bem como favoreça experiências sensoriais e emocionais. Assim, nos espaços há a necessidade de considerar aspectos visuais, sensoriais (sons, cores, cheiros, etc.) e regras de uso e convivência, acompanhando em que medida permitem ou não a possibilidade de movimento e envolvimento.

Contudo, enquanto pesquisadoras observamos que as práticas realizadas com as crianças nesse espaço desconsideram a importância de tais elementos. Durante a nossa permanência nas instituições presenciamos somente atividades realizadas no caderno ou em folhas fotocopiadas.

A organização e condução das práticas, como já dissemos, orienta-se pelas concepções das profissionais com relação ao “fazer pedagógico” e ao considerarem como momento pedagógico apenas a rodinha, os momentos de leitura, as atividades registradas que incluem pintura, colagens e recortes, desconsideram a importância e a necessidade de planejamento das brincadeiras, dos momentos de sono, da alimentação. Arroyo e Silva (2012, p. 267) destacam que “[...] assim, muitas vezes, as atividades “pedagógicas” são compreendidas, pelos profissionais que atuam

diretamente com as crianças, como aquelas atividades que ensinam algo para a criança". A fala a seguir exprime essa realidade dos Centros de Educação Infantil:

> *O que nós sofremos muito é fazer as professoras compreenderem que o pedagógico não acontece somente de manhã, mas deve acontecer o dia todo. Toda a ação com a criança é um ato pedagógico. Assim, elas falam "a criança não pode faltar no período da manhã, porque perde o pedagógico". Eu sempre falo "desde a hora que a criança entra na instituição deve acontecer o pedagógico"* (Entrevista com a gestora, Instituição "A" ,01/11/2017).

A preocupação da gestora "A" é reforçada a partir do que postulam Arroyo e Silva (2012, p. 267-268): "[...] todos os tempos, todas as organizações, disposições e arranjos espaciais e todas as relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos, e destes com as crianças, constituem como pedagógicos". Nessa compreensão, o entendimento que deve prevalecer é que todas as atividades desenvolvidas têm impactos sobre o desenvolvimento da criança, sendo importantíssima a forma como são conduzidas, o lugar onde acontecem e os materiais disponíveis.

Contraponto a ideia da gestora da instituição "A", trazemos um relato da gestora da instituição "B", em que afirma que é durante a rodinha que acontece o pedagógico e que ao ver dela seria a parte mais bem aproveitada do dia.

> *A rotina ela não muda, porque a criança tem que saber o horário que as coisas vão acontecer, assim a rotina é fixa. Chegam de manhã toma o café, os bebês a mamadeira, aí <u>depois disso tem todo o pedagógico onde acontece dentro da rodinha, a chamadinha, a janela do tempo, o calendário, as histórias, as músicas, tudo acontece nesse momento. Seria a melhor parte, digamos, a parte mais aproveitada do dia.</u> Depois disso vem as brincadeiras livres, o solário, parque. 11h tem almoço, depois a higiene e após o sono. À tarde conclui alguma atividade que às vezes não deu tempo no período, tem as rodas, as músicas. Às 16h já tem a janta e a higiene e aguardar o retorno dos pais para virem buscá-los* (Entrevista gestora, Instituição B, 20/04/2018, grifos nossos).

A fala da gestora evidencia que as demais atividades como brincar, alimentar-se, ações relacionadas à higiene, não são consideradas pedagógicas e, portanto, não ensinam algo.

Os dados nos mostraram que prevalece uma concepção de ensino pautada nas atividades em sala e uma organização da rotina que não é flexibilizada. Nesse sentido, constatamos que não apenas a infância é vigiada e governada, mas as professoras que trabalham diariamente com as crianças são igualmente vigiadas, governadas e treinadas para reproduzirem essas condições.

Assim, reconhecemos que os espaços revelam concepções pedagógicas de quem os organiza, sejam elas conscientes ou inconscientes, ou seja, trazem implícito um conjunto de ideias, conceitos e compreensões que na sua materialização podem evidenciar o exercício do poder. Sabendo desse impacto, aos profissionais cabe considerar que as escolhas são intencionais, e por isso devem ser rigorosamente planejadas levando em conta as necessidades e interesses infantis, mas também os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao se fazer parte cotidianamente de um determinado espaço, isso é, quando nele estabelecemos interrelações, ele passa de um plano objetivo para subjetivo, ou seja, passa a nos afetar e a fazer parte da nossa constituição como sujeitos. Dessa forma, o espaço pode ser mais ou menos restritivo, mais ou menos amplo, sendo importantes as relações nele estabelecidas.

A observação dos espaços nas instituições investigadas revelou que as salas são pensadas, construídas e demarcadas pelos adultos, que indicam o local e o momento em que as atividades devem acontecer. Assim, na grande maioria das vezes, as crianças sentam e realizam todas juntas a mesma atividade, onde a professora é quem controla o espaço, o tempo e o ritmo, bem como ordena gestos, movimentos e atitudes possíveis.

O olhar foucaultiano sobre esses espaços possibilita compreender que muitas vezes a estrutura física somada à rotina instituída torna-se uma forma de controle e governamento da infância.

> *As paredes e demais espaços das salas de Educação Infantil abrigam desenhos em E.V.A, algumas imagens bordadas e outras pintadas em madeiras, geralmente seguindo uma temática escolhida pela professora. Entretanto, todas realizadas com as mãos das professoras previamente feitas no início do ano letivo e substituídas/consertadas quando estragam. Assim, as crianças já chegam na instituição com tudo pronto, sem poder contribuir, criar, sugerir* (Diário de Campo, relato observado na Instituição “A” e” B”).

Fotografia de cartazes da sala do Infantil II, Instituição “B”, 17/04/2018

As crianças apresentam uma aguçada sensibilidade perceptiva, por isso é importante prestar atenção no quanto o espaço educativo encoraja ou inibe o envolvimento e o desenvolvimento das mesmas. No que se refere à ambientação do espaço, a partir do reconhecimento das características de cada grupo podemos pensar em estratégias de inserção das crianças na tomada de decisões quanto à organização das salas, de quais elementos ou imagens serão privilegiadas.

As observações realizadas na instituição revelaram também que o espaço em sala é pouco explorado pelas crianças, os brinquedos quando não estão trancados em armários, encontram-se fora de seu alcance, necessitando da autorização de uso e disponibilização por parte do adulto. Nesse contexto, o espaço que deveria ser delas, torna-se um local de restrições e regras, impessoal, com poucas evidências das identidades infantis de cada agrupamento. Considerando que “[...] o espaço comunica o que é permitido e possível fazer nele” (ARROYO e SILVA, 2012, p. 261), avaliamos que as crianças possuem pouca ou nenhuma liberdade.

Durante os momentos de brincadeiras em sala, em algumas situações as professoras distribuíam peças de encaixe, massinhas e até mesmo “restos de brinquedos” sobre as mesas. Como a maioria das atividades era feita nas mesas havia pouca circulação das crianças pela sala, pois essa era evitada e controlada. Isto vai ao encontro das ideias de Mesomo (2004, p.67) que afirma:

> O caráter lúdico de algumas situações e atividades não as isenta das relações de poder. Ou seja, não existe situação, de brincar ou não,

> que não esteja visceralmente comprometida com o poder. Quando definimos/escolhemos brinquedos, quando vigiamos as práticas, quando as controlamos e dirigimos, o brinquedo, as brincadeiras, os jogos estão permeados pelo poder.

Desse modo, o brincar está envolto em relações de poder e o corpo da criança submetido a uma mesa e cadeira, com poucos movimentos e interações. Esse aprisionamento por um lado oferece segurança ao adulto, mas por outro produz sujeitos autodisciplinados, pois "[...] a disciplina define cada uma das relações que o corpo deve manter como objeto que manipula. Ela estabelece cuidadosa engrenagem entre um e outro" (FOUCAULT, 2014. p. 150).

Em razão disso, o corpo é o alvo principal do poder, podendo ser manipulado, ajustado, adestrado, pois como sustenta Foucault (2014), o corpo subjugado ao poder torna-se produtivo. Ao problematizarmos as práticas pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos de idade na perspectiva das relações de poder reconhecemos que os corpos são produzidos e ajustados ainda na infância. Assim,

> [...] não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiras. As crianças sofrem uma infantilização que não é delas. Nesse sentido, é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões [...] (FOUCAULT, 1979, p.73).

As prisões tiram a liberdade por meio de grades, as instituições educativas instauram o controle dos corpos e das mentes e uma liberdade vigiada. Freitas, Schneider, Lorenzon e Silva (2015, p. 56) salientam:

> De fato, as pessoas que circulam pelos espaços escolares estão sendo vigiadas e controladas a cada instante: gestores vigiam funcionários e professores, funcionários e professores vigiam as crianças, as crianças vigiam outras crianças e assim, consecutivamente, há sempre quem observa e quem é observado.

A criança também internaliza a disciplina e se autovigia, o que Foucault (1979) denomina como autogoverno. Moldada nesse sistema educativo que atua no sentido de alcançar o comportamento esperado e treinado, a criança torna-se controladora de si mesma e dos que lhe estão próximos.

Nesse sentido, Agostinho (2003, p. 65), nos chama a atenção indicando a importância de vencermos as práticas adultocêntricas, criando mecanismos para

que as crianças possam participar efetivamente na construção do espaço: “A apropriação do espaço pelas crianças supõe que estas possam colocar suas marcas, alterá-lo, transformá-lo, imprimindo seus registros nas paredes, portas, janelas, tetos, chão, por toda a instituição, personalizando-a”. A autora ainda enfatiza que é preciso romper com o paradigma histórico em que o poder sobre o espaço está centrado no adulto, e criar estratégias que envolvam o processo criativo de adultos e crianças, respeitando a diversidade cultural de cada um. Abaixo imagens do espaço externo:

Fotografia do espaço externo Instituição “A”, 22/11/2017.

Fotografia do espaço externo Instituição "A", 22/11/2017.

Como se observa nas fotos, a parte externa da instituição "A" é ampla, com árvores e variada cobertura de solo, um local que pode favorecer a comunicação e a interação entre os pares.

> Focando neles meu olhar, me foi revelado que seu espaço preferido é o parque, o espaço livre, reino da brincadeira livre, da expressão dos movimentos amplos, dos encontros fortuitos e planejados, entre os diferentes meninos, meninas, das diferentes idades, culturas, classes sociais, etnia, religiões, etc. (AGOSTINHO, 2003, p.114).

A área externa geralmente é um espaço muito desejado de ser explorado pelas crianças, que aguardam ansiosas o momento para brincar, correr e interagir. Vinculado à brincadeira, esse espaço se torna para elas um local permeado de alegrias, agrupamentos, coletividade e bem-estar. Nessa direção, Sarmento e Pinto (1997) afirmam que os espaços para o convívio social nas instituições de Educação Infantil são propícios para as crianças partilharem saberes, (re)construírem seus conhecimentos acerca do mundo que estão inseridas e vivenciarem diversas experiências que contribuem para a formação da sua identidade. Portanto, é também nesse local que as crianças encontram divertimento, prazer, alegria,

aprendem e ampliam a convivência com as demais crianças. Mas em que medida as práticas educativas aí desenvolvidas possibilitam ou tolhem isso?

Esse questionamento conduziu nosso olhar sobre os encaminhamentos dados para a utilização desse ambiente, o qual nos revelou que ele ainda pode, ao mesmo tempo, ser local de confrontos e restrições. Esse fato é perceptível nessa passagem:

> *Eu já pedi para descer desse brinquedo, pois ele é perigoso. Não vou falar mais, se ficar teimando, vai ficar sentado sem brincar* (Diário de Campo, Instituição "A" 22/11/2017).

Percebemos que o adulto acaba por assumir uma posição de vigilância disciplinadora, facilitada pela concentração das crianças num local só, possibilitando que elas estejam sob o alcance dos seus olhos. Isso ficou evidente quando as professoras relataram que agrupam as turmas pelo fato da falta de profissionais na instituição, o que permite maior segurança com relação ao cuidado quando estão todos juntos. Nesses momentos, como em outros, o "[...] olhar disciplinador está sempre atento, olhando para cima e para baixo, intervindo continuamente, é perseverante, consequente, quotidiano e sistemático. É acima de tudo, vigilante" (ROCHA, 2000, p. 190).

As narrativas discursivas colhidas no decorrer da pesquisa evidenciam essas coerções, vigilâncias e sanções:

> *São aproximadamente 15 horas, as crianças de três turmas se encontram na parte externa da unidade para brincar. Uma professora nos relatou que é uma prática comum nas tardes ensolaradas o agrupamento de crianças no parque. Assim, meninos e meninas aproveitam o espaço, pulam, saltam, interagem, onde se vê o equilíbrio e agilidade dos movimentos em pleno exercício. As professoras, conversam entre elas e, ao mesmo tempo, lançam olhares de vigilância sobre as crianças, em alguns momentos gritam para as crianças saírem dos brinquedos e locais, que segundo elas, oferecem perigo. Sentados isolados em uma mureta, encontram-se seis crianças e uma professora. Me aproximei deles e perguntei: "o que fazem crianças?" "Estamos de castigo", responde uma menininha. Em seguida a professora que se encontrava sentada com eles, lançou outra pergunta para crianças: "contem o por quê?" As crianças, mostrando as mãozinhas sujas responderam: "porque sujamos as mãos de terra e areia"* (Diário de Campo, Instituição "A", 22/11/2017).

O controle do corpo e das ações estende-se aos diferentes espaços e momentos das instituições educativas, ou seja, durante as atividades realizadas em sala, bem como nos espaços externos. A julgar pela fala das crianças, se sujar é uma infração que é penalizada com castigo. De acordo com Foucault (2014), a sanção objetiva normatizar os comportamentos, moldar, ajustar e punir os corpos que infringem as regras. Mas, que regra é essa que impõe às crianças, nos momentos de brincadeira, que não se sujem e que não corram?

Batista (1998) discorre que, salvo raras exceções, as instituições educativas criam uma rotina árdua e sem muitas alterações, fazendo com que todos os dias se repitam as mesmas atividades com o intuito de treinar os corpos das crianças por meio da regulação dos horários, limitação dos espaços e controle movimentos, pois um corpo bem treinado, torna-se dócil, educado, fácil de lidar, dominado, facilitando assim o trabalho do adulto para manter a ordem.

Vale destacar que os espaços citados, além de serem locais de brincadeiras e aprendizados, tornam-se também lugar de constrangimentos, restrições e punições, em que o adulto dita as regras, determina o horário e pune os que descumprem os combinados. Dornelles (2005, p. 68), pondera:

> É sobre o corpo da criança que se exerce um poder pautado na função reguladora da educação que vai desde a imposição de normas até internalização do soberano através do disciplinamento de si mesmo. Sua eficácia, funda-se num modo de compreender a vida das crianças, dividindo-a em etapas produzidas por uma prática discursiva que visa governar a infância de uma determinada forma.

Arroyo e Silva (2012, p. 220), corroboram com a afirmação da autora quando enfatizam que o “[...] corpo das crianças é um território em disputa apropriado pelo Estado, escola, família, mídia e religião, cujas práticas sociais oriundas dessas instâncias deixam tatuagem históricas nas subjetividades e coletivos sociais”. A partir dessa compreensão, podemos considerar que a atitude da professora em manter as seis crianças sentadas por sujarem suas mãos evidencia as marcas de sua autoridade, controle e vigilância. Ademais, desconsidera como os elementos da natureza são fundamentais no desenvolvimento dos pequenos, proporcionando contato com diversas texturas, volume, espessuras e densidade, fortalecendo o domínio sensório-motor, além de serem atividades atrativas para as crianças.

> Assim, a atitude das crianças não é espontânea, ela é sempre direcionada por um aparato de vigilância ou de controle. Nesse aspecto, a criança não tem autonomia, suas atitudes são tomadas pelo medo de ser punida. E para que esse controle se torne eficiente, a organização do espaço é primordial nas decisões do professor quando este tem o poder de escolha (FREITAS, SCHNEIDER, LORENZON e SILVA, 2015, p. 57).

Os autores ainda mencionam que em uma proposta pautada no protagonismo infantil os espaços educativos oportunizam experiências reais e imaginárias às crianças, e por esse motivo precisam ser flexíveis. Ademais, o ambiente constituído com a participação das crianças auxilia na mobilização e na percepção da própria criança como sujeito ativo na sua aprendizagem ao permitir que a criança explore o espaço à sua maneira e não da forma que o adulto prescreve.

Manoel de Barros (2004, p.47) na obra *Livro Sobre Nada* tão bem expressou, em forma de poesia, como as instituições educativas modelam as crianças retirando delas o direito ao brincar, experimentar e vivenciar momentos ricos em aprendizagens:

Carrego meus primórdios num andor.
Minha voz tem um vício de fontes.
Eu queria avançar para o começo.
Chegar ao criançamento das palavras.
Lá onde elas ainda urinam na perna.
Antes mesmo que sejam modeladas pelas mãos.
Quando a criança garatuja o verbo para falar o que não tem.

Assim, muitas vezes, moldamos as crianças, retirando delas a criatividade e autonomia. Escolhemos e decidimos por elas, as obrigamos a permanecer sentadas sem brincar, sem poder opinar e interagir com outras crianças, pois acreditamos que a punição é uma forma de educá-las. A partir da obra “Quando eu voltar a ser criança” de Korczak (1981), precisamos pensar: se nós adultos pudéssemos voltar a ser criança qual análise faríamos das pessoas adultas com as quais convivemos? Teríamos orgulho ou desprezo pelos profissionais que nos cuidam e educam? Quais seriam nossas “tatuagens históricas”, como mencionam Arroyo e Silva (2012)? Colocar-se na condição do outro é primordial para aprender a respeitar suas escolhas.

A reflexão acima busca sensibilizar para a importância de ampliar as relações entre crianças e adultos com base no respeito, no falar e no saber ouvir. Isso inclui acolher a espontaneidade e a vitalidade dos pequenos nas relações sociais, atentando para as especificidades do ser criança. E nesse caminhar, os adultos deveriam ocupar uma posição, durante as brincadeiras realizadas no espaço externo, no sentido de organizar o local, disponibilizar materiais e brinquedos para enriquecer o brincar, participando das ações como interlocutores.

Percorrendo os espaços internos das duas instituições pesquisadas, lançamos um olhar interessado sobre a brinquedoteca, por ser um espaço pensado para o brincar. Entre esses espaços encontramos semelhanças nas duas instituições com relação a sua organização espacial e funcionalidade. A brinquedoteca da Instituição “A”, como percebemos na foto abaixo, está localizada entre duas salas na parte superior do prédio. O lugar é pequeno, pouco iluminado, o que denota que o brincar é marginalizado inclusive na questão espacial.

Fotografia da brinquedoteca Instituição “A”, 22/11/2017.

Constatamos que o lugar parece não ser frequentado pelas crianças, pois não foi possível acompanhar nenhuma prática na brinquedoteca durante a investigação. Isso indica que o lugar apenas ocupa um espaço, não participando do desenvolvimento dos pequenos.

A brinquedoteca da instituição “B” agrupa do lado direito brinquedos e jogos e do lado esquerdo livros, como mostra a foto a seguir.

Fotografia da brinquedoteca Instituição “B”, 20/04/2018.

Segundo a gestora do CMEI, existe um cronograma a ser seguido, em que cada turma frequenta o espaço três vezes na semana. Entretanto, durante a permanência na instituição para a realização da pesquisa, a sala não foi utilizada por nenhuma turma, permanecendo fechada com chave.

Como mencionamos acima, o lugar do brincar nas práticas e sua importância ao desenvolvimento também pode ser observado pelo espaço destinado aos objetos lúdicos nas instituições. Se estes estão em salas minúsculas, que permanecem a maior parte do tempo fechadas, ou em prateleiras altas e armários trancados evidencia-se um confinamento do brincar, restrito à autorização do adulto para acontecer.

Agostinho (2003), em seus escritos sobre os espaços na Educação Infantil, aponta que a arquitetura é importante, mas além da materialidade estão o convívio, as trocas de experiências, o respeito cultural que é construído no espaço. Desse modo, sustentadas nos estudos da autora, compreendemos que mesmo a arquitetura sendo projetada por adultos e não atendendo às necessidades das crianças, seria significativo que as professoras levassem as crianças até o espaço para que as mesmas pudessem explorar o ambiente, escolher e pegar nas

prateleiras os brinquedos que desejam brincar. Ou seja, a partir de seus interesses e com autonomia, ressignificassem o lugar. Guimarães (2008, p. 76) lembra:

> [...] o tamanho de um espaço para a criança não tem relação só com a metragem dele, mas relaciona-se com a forma como este espaço é experimentado. Uma casa com uma metragem pequena pode ser sentida pela criança (ou pelo adulto) como maior do que um espaço com dimensões maiores, se há intimidade, sensação de segurança e pertencimento nessa casa. Consequentemente, o espaço habitado e vivido é um espaço de limites transformáveis por quem o habita.

Portanto, a valorização do espaço ocorre por meio das vivências e experiências concretizadas pelos sujeitos que frequentam o lugar, e pensar sobre ele implica pensar na multiplicidade de experiências possibilitadas a seus sujeitos. Precisamos pautar nosso trabalho a partir da compreensão de que as crianças não simplesmente ocupam os Centros de Educação Infantil, mas vivenciam esse espaço em toda sua inteireza, desde que isso seja permitido.

Esse pensamento faz toda uma diferença na constituição de um ambiente organizado para e com a criança. Deve ser atrativo e acolhedor aos sujeitos que o ocupam.

4.4 O tempo regulado e regrado

> *Nas escolas, os indivíduos não fazem qualquer coisa, em qualquer momento, em qualquer lugar. Os espaços são cuidadosamente delimitados, o tempo é marcado por um cronograma preciso, regular e regulado, os aprendizados são organizados em etapas, de forma tal a exercitar em cada período, um tipo de habilidade específica (Walter Kohan).*

De acordo com Foucault (2014, p. 146), “[...] o horário é uma velha herança [...]”, sugerida pelas comunidades monásticas, e difundido rapidamente para organização nas oficinas, hospitais e colégios. Objetivava seguir três grandes processos, a saber: “[...] estabelecer as censuras, obrigar a ocupações determinadas, regulamentar os ciclos de repetição”. O autor menciona que por muito tempo a religiosidade esteve ancorada ao rigor do tempo industrial. Desse modo,

“[...] todas as pessoas [...] chegando a seu ofício de manhã, antes de trabalhar começarão lavando as mãos, oferecerão seu trabalho a Deus, farão o sinal da cruz e começarão a trabalhar” (FOUCAULT, 2014, p. 147). As ordens religiosas foram pioneiras e ocuparam lugar de destaque nas práticas disciplinadoras, estendendo-se até os dias atuais, sendo comum um cuidado em seguir à risca os horários em seminários, conventos e igrejas.

As instituições educativas, por volta do século XIX, também tinham suas atividades marcadas e determinadas por horários, como descreve Foucault (2014, p.147): “[...] 8,45 entrada do monitor; 8,52 chamada do monitor; 8,56 entrada das crianças e oração; 9 horas entrada nos bancos; 9,04 primeira lousa; 9,08 fim do ditado; 9,12 segunda lousa etc.”. Observamos que essa preocupação com os horários se estende até os dias atuais nas instituições educativas. Assim, as escolas e os Centros de Educação Infantil organizam suas atividades pedagógicas de acordo com o espaço e o tempo disponíveis, como revela a descrição abaixo:

> *As crianças chegam e penduram a mochila em seu nome e brincam com massinhas, escutando músicas natalinas, que segundo a professora, serão apresentadas na cantata de natal, que acontecerá na praça. Sou apresentada às crianças como “a tia que veio ajudar”. As crianças permanecem brincando com a massinha e escutando as músicas até as 08h30m, hora do café. As crianças descem para o refeitório em fila, segurando na camiseta do colega que está à frente. A professora tenta organizar “o trenzinho”, sem muito êxito. O café já estava servido, entretanto as crianças devem ficar esperando a oração para depois comer. 09h começa a rodinha, as professoras começam com a oração do santo anjo, seguida de várias músicas. Nesse momento a professora reforça alguns comportamentos perguntando: “Pode fugir da sala? Pode conversar na rodinha? Pode bater?” Enquanto a outra professora distribui os crachás no chão e reforça, “quem está conversando, não vou chamar e também não vai ganhar música”. Chama o Guilherme,[13] enfatizando as letras de seu nome. Guilherme que começa com G do que? G de gelo, geladeira, goiaba, gostoso, responde a criança. Algumas crianças cantam animadas, enquanto outras conversam com o colega ao lado, uma das professoras bate na cabeça da criança com o crachá pedindo que preste atenção, enquanto a outra reforça: “aquela tia está com a caneta e o caderno anotando o nome de quem bagunça para mandar um bilhete na agenda para a mamãe”. Após a rodinha as crianças descem e se agrupam com as demais turmas em um corredor pequeno e estreito para uma apresentação, que segundo as professoras, aconteceu porque houve um intervalo entre um projeto e outro. As professoras não demonstravam entusiasmo e nem alegria, algumas reclamavam: “a supervisora inventa essas coisas e nem*

[13] Apoiadas nos estudos de Kramer (2002) omitimos os nomes das instituições, e mantemos o nome verdadeiro da criança, entendendo-as como sujeitos principais na pesquisa.

> *aqui está para organizar, por que não foi ao médico no período da tarde que não trabalha?" No entanto, as crianças mesmo estando em um local apertado e com pouca ventilação, mostravam-se empolgadas. Cabe ressaltar que o lugar era inapropriado para agrupar todas as crianças do CMEI, e que o espaço externo é amplo e o dia estava ensolarado, sendo assim propício para o desenvolvimento da atividade. Iniciam as apresentações, algumas são histórias contadas pelas professoras, outras são danças e dramatização de teatro. Terminadas as apresentações a turma retorna à sala e brinca com peças de encaixe escutando as músicas de natal até a hora do almoço. As crianças almoçam entre 11h e 11h40min, depois retornam e permanecem até às 14h35min na hora do sono, o tempo é longo e as crianças que acordam antes não podem levantar. Após o despertar as crianças lancham e brincam na caixa de areia até 16h20min, hora da janta. Retornam à sala e brincam de massinha, escutando novamente as músicas natalinas. O interfone toca e as crianças vão se despedindo (*Diário de Campo, Infantil III, Instituição "A", 31/10/2017).

Por meio do relato em diário de campo realizado em um dos Centros de Educação Infantil, é possível observar que as atividades são realizadas de acordo com os horários estabelecidos pelas professoras, assim existe hora da chegada, do café, da rodinha, do parque. O tempo cronometrado e regrado proporciona segurança aos professores, uma vez que condiciona as crianças por meio das atividades rotineiras a desenvolverem sempre as mesmas ações e nos mesmos horários.

Ademais, o relato viabiliza que a segurança das docentes também está em ações de coação, pois diversas vezes seu direcionamento pedagógico volta-se para as crianças com ameaças como "quem está conversando não vai ganhar músicas, "aquela tia está com a caneta e o caderno anotando o nome de quem bagunça para mandar um bilhete na agenda para a mamãe". Nesse sentido, Díaz (1998, p. 22) ressalta que "[...] as transformações pedagógicas não residem na transformação de formas ou conteúdos pedagógicos, mas sim na transformação da visibilidade ou invisibilidade do poder". O autor, nos instiga a refletir sobre essas questões e a pensar sobre como se concretizam os encaminhamentos pedagógicos nas instituições de Educação Infantil, quais estratégias são adotadas e tomadas como necessárias com relação ao ordenamento das crianças, quem diz o que pode ou não ser feito, em que se assentam as justificativas. Entre os procedimentos adotados estão músicas que costumeiramente estão presentes no dia a dia das instituições como:

Zig zig zag a boquinha vai fechar, fechou!
Só a “prof” vai falar, falou!

Meu lanchinho, meu lanchinho vou comer
Pra ficar fortinho e crescer e crescer.
Criança educada, criança educada
come seu lanchinho de boca fechada!

Sapatinhos de veludo
Nessa sala vou entrar
Ficaremos bem quietinhos
Para a história escutar!

Para ouvir o som do mosquitinho
E as batidas do meu coraçãozinho
Pego a chavinha e fecho a boquinha
Fechou!

As ‘músicas’ citadas acima têm presença frequente em muitas instituições de Educação Infantil e, como diz Ostetto (2011), não podem ser consideradas como linguagem artística, uma vez que são canções de comando. A partir de nossa perspectiva de análise, as reconhecemos como mecanismos para induzir à ordem e determinados comportamentos, especialmente silenciar as crianças.

Foucault (2014) ressalta que o corpo humano acaba por entrar em uma máquina de poder, que domina, molda, desarticula. Ele prossegue afirmando que “[...] não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis” (p. 135). O autor não falava diretamente sobre a educação das crianças pequenas, mas suas palavras nos ajudam a compreender o que temos feito com elas.

Nesse sentido, de formar “corpos dóceis”, as instituições investem na aplicação de pequenas sanções e vigilância das crianças, e interessava-nos reconhecer como isso é feito. Foucault (2014) nos ensina que quanto mais dócil for esse corpo, mais fácil será de manter o domínio sobre ele, mantendo a ordem e o poder sobre o espaço que o sujeito está inserido. Assim, em muitas situações o corpo torna-se objeto e exercício do poder para conseguir disciplina. E isso é fortemente reconhecido nos processos de institucionalização da infância, âmbito no qual a disciplina faz com que o espaço escolar se assemelhe a uma máquina que ensina, mas que também tem objetivo de vigiar e recompensar os alunos.

Foucault (2014) nos ajuda a compreender a função disciplinadora das instituições, chamando a atenção para a maneira como são distribuídos os sujeitos no espaço, por meio do encarceramento, do quadriculamento, das localizações funcionais e o ordenamento em filas.

O primeiro termo utilizado por Foucault (2014) refere-se ao ‘encarceramento’ em ambientes fechados, constituídos por cercas, muros, em nome da segurança, organização comum no sistema prisional. Nesse sentido, o autor compara as instituições educativas às prisões, em que o ambiente é fechado, as salas são distribuídas lado a lado e separadas por faixa etária, impossibilitando a comunicação e a interação entre as crianças, as janelas possuem grades, muros e portões altos sem visibilidade para o lado externo. Atualmente, ainda existem as que possuem monitoramento por câmeras enaltecido pela segurança que esse aparato traria, mas que de fato traz imbuído o intuito de exercer vigilância sobre as professoras e crianças. Assim, os ambientes educativos são classificados como “[...] um espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar físico onde os menores movimentos são controlados onde todos os acontecimentos são registrados [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 174).

Além dessa vigilância mais ostensiva o ambiente educativo é sustentado pela vigilância de poder hierárquico, constituído por Secretaria de Educação, direção, supervisão e, por fim, das professoras sobre as crianças. Nesse contexto, conformam-se as regras e normas, estabelecem-se critérios de vigilância e punição em nome da organização das ações educativas. Ademais, esse conjunto hierárquico atua nas

> [...] micropenalidades do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência) (FOUCAULT, 2014, p. 175).

O segundo termo mencionado pelo autor, o ‘quadriculamento’, busca marcar o lugar e a posição de cada indivíduo, “[...] vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos” (FOUCAULT 2014, p. 140). Objetiva enquadrar cada sujeito no seu espaço, impossibilitando que ações coletivas sejam realizadas e, considerando o nosso campo de atuação que são as

instituições educativas, é possível por meio do conjunto hierárquico mencionado acima enquadrar cada um na sua função, no seu espaço, na sua sala, desenvolvendo seu trabalho.

O terceiro escopo das ações disciplinadoras seriam as ‘localizações funcionais’, que buscam a distribuição espacial do sujeito como forma de dominar totalmente seu corpo. Se nos hospitais os doentes são colocados em leitos de acordo com grau de sua enfermidade e formas de atendimento, se nas prisões os sujeitos são agrupados considerando a gravidade de seus delitos, nas instituições educativas as crianças são separadas por idade e em sala, muitas vezes, são organizados os lugares de acordo com seu comportamento. Assim, importa “[...] distribuir os indivíduos num espaço onde se possa isolá-los e localizá-los, mas também articular essa distribuição sobre um aparelho de produção que tem suas exigências próprias” (FOUCAULT, 2014, p. 142). O autor menciona que esse mecanismo exemplifica as fábricas, mas podemos pensar no contexto educativo que também exerce uma vigilância individual e também coletiva, pautada na qualidade do trabalho, como rapidez, habilidade, atenção.

O último termo, o ‘ordenamento em filas’, demarca o lugar que os indivíduos ocupam dentro de uma escala. No ambiente escolar esse ordenamento acontece desde 1762, em que os alunos passaram a frequentar classes homogêneas, sob a vigilância das professoras; no século XVIII inicia-se a distribuição de fileiras em pátios e corredores das instituições, organização das carteiras em sala de aula, ordenamento que permanece até os dias atuais (FOUCAULT, 2014).

Nesse viés de análise é possível reconhecer que as instituições educativas são marcadas como um espaço de disciplina que busca ajustar e conformar as crianças dentro de determinados modelos idealizados. Em tempos em que a violência física não é tolerada, aceita ou admitida exerce-se uma violência psicológica, que amedronta e conforma os comportamentos, agindo sobre corpos e mentes. Há algumas décadas atrás, os espaços escolares eram marcados pela disciplina ancorada em castigos físicos e aliada à rigidez, que no conceito de pedagogos e pais era sinônimo de ordem e progresso da educação.

De acordo com Augusto (2015), os alunos temiam a autoridade do professor, mas ao mesmo tempo tinham respeito e acreditavam que ele era o principal pilar na sua formação. O autor menciona que “[...] a disciplina, entretanto, deixou suas

marcas nos corpos e na memória dos alunos da escola tradicional” (p 16). Nos dias de hoje, a punição com castigos é menos presente, mas as sanções diárias por meio de coerções imprimem um cotidiano marcado por recompensas e privações, com impacto psicológico:

> [...] ainda que as novas tecnologias de ensino e aprendizagem pretendam suprimir os castigos físicos, o aspecto externo dos prédios permanece [...]. Além disso, a disposição espacial interna em sala de aulas celulares, ainda que com carteiras móveis e não mais necessariamente enfileiradas, continua semelhante à prisão, ao hospital ou a uma antiga fábrica, apesar das quadras, sala de projeção, auditórios coloridos, computadorizados e compartilhados (AUGUSTO, 2015. p. 16)

Podemos, a partir dos apontamentos acima, perceber o quanto as instituições educativas da atualidade se assemelham em muitos aspectos às fábricas e prisões descritas e analisadas por Foucault (2014), com formas de governar e disciplinar que se estenderam à escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *Mais difícil que escrever ficção é, certamente escrever sobre a realidade. Mais difícil do que inventar é, na certa, lembrar, juntar, relacionar, interpretar-se. Explicar-se é mais difícil do que ser. Escrever é sempre um ato de existência. Quando se escreve conta-se o que se é. Parece que se inventa, mas não: vive-se (Ruth Rocha).*

Ruth Rocha, poetisa-criancista, nos inspira a fazer o desfecho dessa dissertação. Sua concessão poética sustenta a escrita desse trabalho possibilitando reflexões sobre o ato de escrever. Como exprime a autora “mais difícil que escrever ficção é, certamente escrever sobre a realidade”, que muitas vezes é ancorada em indignação, desejo de mudança, incômodo, desconforto, mas que impulsiona a crença de que é possível consolidar uma Educação Infantil pautada no respeito, no acolhimento, na cumplicidade, no saber falar e no saber ouvir. Portanto, escrever “é sempre um ato de existência”.

Inicialmente, é necessário registrar como foi difícil escrever, e talvez a razão dessa dificuldade seja por estarmos inseridas nesse universo institucional como professoras. Por inúmeras vezes, no percurso dessa escrita, fomos impelidas a refletir sobre os contextos em que vivem as crianças, sobre as práticas pedagógicas, e principalmente, sobre as relações estabelecidas com os pequenos. As ponderações sobre as práticas instituídas, muitas vezes, causaram mal-estar, angústias, desconforto, sensação de impotência diante de algumas observações presenciadas na pesquisa, e que são o reflexo de outras práticas que acontecem cotidianamente com as crianças. Por outro lado, aprendemos com Foucault que somente a reflexão, o olhar atento para o que tem sido feito, possibilita a transformação, a mudança, a resistência.

A dissertação buscou problematizar o contexto da Educação Infantil, com o intuito de acompanhar como se expressava a condução do comportamento infantil no cotidiano das instituições educativas. Desse modo, os questionamentos dirigiram nosso olhar para descobrir o que fazem as crianças no cotidiano da Educação Infantil, quais estratégias são empregadas para o ordenamento dos pequenos, em

quais momentos ou espaços seria possível observar o exercício do controle e da vigilância com as crianças pequenas nos CMEIs. Além disso, atentamos para as sanções praticadas, a interpretação dessas pelas crianças e professores, os impactos sobre seu comportamento, bem como as possibilidades de transgressões e resistências por parte das crianças.

As perguntas disparadoras dessa pesquisa encaminharam nossos objetivos, que buscaram reconhecer e problematizar as práticas pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos de idade na perspectiva das relações de poder. A fim de atingir esse objetivo geral, adotamos como procedimentos metodológicos entrevistas e observações.

Na busca de compreender como ocorrem esses tensionamentos, adotamos como referencial teórico os estudos de Foucault, e sua perspectiva de análise nos encaminhou para o reconhecimento do ambiente educativo como um espaço resistente a mudanças, punitivo e controlador.

No decorrer da pesquisa fomos encontrando algumas respostas para nossas inquietações, tais como a urgente necessidade de dedicar um tempo para ouvir mais as crianças e aprender com elas. Constatamos também, o distanciamento entre adultos e crianças, em que as relações geralmente são construídas pautadas no ordenamento e na obediência.

A pesquisa evidenciou que sobre os comportamentos das crianças pesam impactos, ou seja, aquelas que não cumprem os combinados e regras, não obedecem às professoras são punidas. São sanções diárias, como ficar sentado sem brincar, não participar da rodinha, ficar sem parque, ter carinhas tristes carimbadas na agenda, receber um olhar de reprovação ou uma palavra de ameaça.

O mesmo Foucault nos ensina que não há espaço, situação ou relação isenta do exercício do poder, pois ele é inerente às sociedades. Esse poder que mencionamos foi fortemente sentido nos Centros de Educação Infantil na forma como os mecanismos de controle eram usados sobre o comportamento das crianças. Contudo, Foucault nos ensina que esse modelo disciplinar não é inabalável, mas pode ser diferentemente vivenciado em relações de alteridade e de escuta. Nesse sentido, o que podemos fazer é colocar em prática pequenas resistências diárias, pequenas mudanças, favorecendo um espaço acolhedor e de respeito na vivência com as crianças.

Nessa direção, enfatizamos que é possível resistir às imposições de um sistema, construindo uma Educação Infantil baseada no respeito e na atenção, a partir dos pequenos enfrentamentos diários que devem consolidar nosso trabalho. Por meio da potencialização da criatividade das crianças, da convivência coletiva, da consideração das diferenças e do compartilhamento do poder decisório podemos pensar em uma educação que não seja opressora.

O fio condutor do pensamento de Foucault está baseado em reconhecer como as coisas se dão, a partir de nosso olhar questionador. Compreendemos que as transformações podem ocorrer a partir dessa postura questionadora, num repensar com impactos na reconfiguração das práticas pedagógicas da Educação Infantil. Assim, cabe perguntarmos: Como recebo e acolho as crianças? Como me aproximo delas nos momentos de alimentação, troca de fraldas, como realizo a sua higiene, como as toco, como faço dormir, como acalanto? Como as escolhas que faço enquanto professora afetam a vidas das crianças nas instituições e fora delas?

Com base nas observações das práticas realizadas, dos espaços e das falas das professoras e gestoras, constatamos que há uma tendência à escolarização precoce das crianças. Os espaços são marcados pela presença constante de números e letras, não só nos trabalhos no papel como no cenário das salas, seguindo uma orientação dos próprios gestores municipais, o que evidenciou que os professores acabam tornando-se reféns de um sistema que dita, determina e estabelece regras e acabam por não refletir sobre os encaminhamentos que privilegiam.

Nos contextos pesquisados sentimos a ausência da participação da criança, uma vez que prevalece uma preocupação com a produtividade de ‘trabalhinhos’, preenchimento de cadernos, pastas e portfólio, com muitas atividades fotocopiadas. Essas atividades incidiam sobre as mentes e corpos das crianças uma vez que os movimentos eram controlados e restritos a uma mesa.

Como registrou Barbosa (2009), as rotinas acabam se tornando rotineiras, seguindo sempre a mesma sequência de atividades, cuja forma de conduzir a dinâmica pedagógica pode acarretar em um engessamento do trabalho do professor. Nesse processo, despontencializa-se o olhar e a ação do profissional sobre as minúcias cotidianas, que regidas por um cotidiano marcado pelo ordenamento tornam-se esvaziadas de sentido. A despeito disso, a poetisa Ruth

Rocha, em seu poema, *Crianças lindas,*[14] nos fala da pluralidade na infância, nos ajudando a refletir sobre as diferenças dentro dos Centros de Educação Infantil: se somos diferentes por que temos que fazer as mesmas coisas e ao mesmo tempo? Por que precisamos seguir a mesma rotina todos os dias? Respeitar a criança e sua pluralidade é condição fundamental num currículo pensado para as crianças.

São duas crianças lindas
Mas são muito diferentes!
...
Uma anda descabelada,
A outra é cheia de pentes!
....
Uma gosta de gelados,
A outra gosta de quentes!
...
Não queiras que sejam iguais,
Aliás, nem mesmo tentes!
São duas crianças lindas
Mas são muito diferentes!

Ruth Rocha nos instiga a acolher as bonitezas do ser criança, apreciando as suas particularidades, o que implica incluir nas rotinas gestos de delicadeza, sutileza, desenvolvendo empatia com as crianças e contemplando suas especificidades.

Ao longo da escrita, os estudiosos referenciados nos ensinaram que muito mais importante que os espaços ou a utilização dos materiais, são as relações que se estabelecem nele e com eles. Tomando como ponto de partida esse aprendizado, foi que muitas vezes, no decorrer da escrita, mencionamos a importância das relações estabelecidas entre as crianças e os adultos.

As práticas docentes vivenciadas durante a pesquisa nos revelaram uma preocupação com a forte ausência de atividades lúdicas apontando um sufocamento do brincar, que acontecia poucas vezes e de forma controladora.

Apoiadas em autores que estudam a criança e a Educação Infantil, destacamos que o nosso posicionamento não é contra a presença do letramento nos Centros de Educação Infantil, mas sim contra a imposição massiva com relação ao aprendizado de atividades que valorizam a repetição e a ‘decoreba’. Estamos em

[14] ROCHA, Ruth. Crianças lindas. Disponível em < http://bazardapoesia.blogspot.com.br/2010/04/criancaslindas.html>. Acesso em: outubro de 2017.

desacordo, com a criança presa em uma mesa, tendo seu corpo submisso à obediência, docilidade, adestramento, tornando-se objeto do poder.

Cabe ressaltar que muitas de nossas angústias vivenciadas no andamento da escrita são sentidas e carregadas por demais professoras de Educação Infantil que lutam por uma educação de qualidade e que respeite as individualidades do ser criança, mas que vivem sob a imposição do sistema educacional regulador.

Os limites dessa investigação não permitiram incluir no trabalho a escuta da criança, pois o nosso olhar se voltou para como as professoras desenvolvem as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Assim, estudos futuros poderão debruçar-se sobre como se manifesta a resistência das crianças frente a essas práticas. Também esperamos que as reflexões desenvolvidas nesse trabalho possam impulsionar outras pesquisas abordando temas aqui mencionados, mas que não foi possível nos aprofundarmos, tais como os procedimentos metodológicos adequados às pesquisas com crianças de 0 a 3 anos de idade, a socialização infantil a partir do brincar, a sexualidade na Educação Infantil a partir da perspectiva foucaultiana, o protagonismo no processo educativo, dentre outros.

Como um trabalho de pesquisa foi possível olharmos para a realidade de maneira reflexiva, revendo nossa prática e nossos conceitos, e aprendendo com Foucault que a resistência diária nos impulsiona a fazer diferente, no sentido de instituir uma prática pedagógica pautada no acolhimento, no afeto, na ludicidade, no movimento, na autonomia, no educar, no cuidar e no brincar, para que a criança não simplesmente passe pela Educação Infantil como se passa por dentro de uma máquina que molda, articula e transforma pensamentos e sentimentos, mas vivencie experiências positivas e enriquecedoras.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon. Michel Foucault e a teoria do poder. **Tempo Social**, USP, São Paulo, v. 7, p. 105-110, out. 1995. Disponível em: file:///C:/Users/ususario/Desktop/artigo%20albuquerque.pdf. Acesso em: 5 maio 2018.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **O espaço da creche:** que lugar é este? Florianópolis, 2003. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

ARROYO, Miguel Gonzáles; SILVA, Maurício Roberto da. **Corpo infância:** exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 27, n. 95, p. 541-551, maio/ago. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a11v2795.pdf. Acesso em: 12 dez. 2017.

AUGUSTO, Acácio. Governando crianças e jovens: escola, drogas e violência. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault.** O governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 11- 24.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 94-113, jan./jun. 2000. Disponível em: file:///C:/Users/ususario/Downloads/48685-197593-1-PB%20(10).pdf. Acesso em: 11 jan. 2018.

BARBOSA, Maria C. S.; HORN, Maria G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis E. (Orgs.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: ArtMed, 2001.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força:** rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. Culturas Escolares, Culturas de Infância e Culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: http://www.redalyc.org/html/873/87313704020/. Acesso em: 11 jan. 2018.

BARROS, Manuel de**. Livro sobre nada**. 11ªed. Rio de Janeiro: Record. 2004.

BATISTA, Rosa. **A rotina do dia a dia da creche:** entre o proposto e o vivido. 1998. 188 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BOVÉ, Paulo. Prefácio: The Foucault phenomenon: the problematics of style. In: DELEUZE, G. **Foucault**. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988: vii-xi.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei n. 8.069, de 13 julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília DF, 16 jul. 1990.

_____. Decreto n. 99710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 9 jan. 2004.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009.

_____, **Lei 12.796**, de 04 de abril de 2013. (2013). Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BUCKINGHAN, David**. Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org**.**). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-42.

CAMPOS Maria Malda. HADDAD, Lenira. Educação Infantil: crescendo e aprendendo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n 80, p. 11- 20, fev. 1992.

CARVALHO, Alexandre Filordi. Por uma ontologia política da (d)eficiência no governo da infância. In: HAROLDO, Resende de. **Michel Foucault:** o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 25-48.

CASTRO, Lucia Rabello de. Da invisibilidade a ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: _____. **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU, FAPERJ, 2001. p. 19-46.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância.** São Paulo: Artmed, 2011.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1998. p.14-29.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica.** São Paulo: Ed. 34, 1997.

DERMATINI, Zeila de Brito Fabri. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. IN: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011. p. 11-26.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infância que nos escapam:** da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.

DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweiss**. Educação e Infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DREYFUS, Hubert; RABIONOW, Paul. **L´étude de l'homme.** Dossier Michel Foucault, Magazine Littéraire, 1984. p. 42-43.

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

FERREIRA, Maria Manuela M. **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos:** as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância. Porto, 2002. 736 f. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) -Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003.

FREINET, Celestin. **Pedagogia do bom senso.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREIRE, Madalena. Rotinas: construção do tempo na relação pedagógica. **Cadernos de Reflexão,** São Paulo, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Francine; SCHNEIDER, Mariângela Costa; LORENZON, Mateus; SILVA, Jacqueline Silva da. O espaço da escola de educação infantil como favorecedor do protagonismo infantil. **Diversa Prática,** Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 42-64, 2º semestre 2015. Disponível em: file:///C:/Users/ususario/Downloads/33557-136199-1-SM%20(2).pdf**.** Acesso em: 14 fev. 2018.

FOUCAULT, Michel**. História da loucura.** São Paulo: Ed. Perspectiva, 1961.

_____. **Arqueologia do saber**. 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969.

_____. **A ordem do discurso**. 8 ed. São Paulo. Ed. Loyola, 1970.

_____. **Microfísica do Poder**. Ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir**: o nascimento das prisões; 42.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade de Rio de Janeiro:** técnicas corporais, responsividade, cuidado. 2008. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

HAROLDO, Resende de. A infância sob o olhar da pedagogia: traços da escolarização na modernidade. In: _____. **Michel Foucault:** o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 127- 140.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

KAUFMANN, J. C. **A entrevista compreensiva***:* um guia para pesquisa de campo. Petrópolis/Maceió, Vozes/Edufal, 2013.

KOHAN, Walter Omar. **Infâncias.** Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança.** São Paulo: Summus, 1981.

KRAMER, Sonia. **Subsídios para uma política de formação do profissional da educação infantil**: uma síntese. Brasília, DF: MEC, 1995.

KRAMER, Sonia**;** Maria Isabel Leite, Maria Fernanda Nunes, Daniela Guimarães. **Infância e Educação**. 6. Ed. Campinas: Papirus, 1999.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de pesquisa,** São Paulo, n. 116, p. 41-59, julho 2002.

_____. Cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Infância, educação e direitos humanos.** 4. ed. São Paulo, Cortez, 2011. p. 93-151.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-295.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; MATE, Cecília Hanna. Alguns apontamentos sobre a produção da infância na modernidade. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 149-157, maio./ago. 2010. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/15480. Acesso em: 17 jul. 2017.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. E.D.A**. Pesquisas em Educação:** abordagens qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2015.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59-104.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadão (orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MARTINS FILHO, Altino José. Culturas da Infância: traços e retratos que diferenciam. IN: _____. **Criança pede respeito.** Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 13- 26.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lorival José. **Educação Infantil**: especificidade da docência. Florianópolis: UDESC, 2013.

MARTINS FILHO, Altino José. DELGADO, Ana Cristina Coll. A construção da docência com bebês e as crianças bem pequenas em creches. In: MARTINS FILHO, Altino José. **Educar na creche:** uma prática construída com os bebês e para os bebês. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 9- 22.

MESOMO, A. C**. Educação Infantil:** indagando sobre as práticas escolarizantes. 2004. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

MINAYO. Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOLLO, Suzanne. **Os mudos falam aos surdos**. Lisboa: Casterman, 1977.

MOURA, Thelma Maria de. **Foucault e a escola:** disciplinar, examinar, fabricar. 2010. 95p. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiana.

MORAES, Marcos Vinicius Malheiros**. A construção de uma infância em uma escola pública de educação infantil da cidade de São Paulo**. 2012. 248 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia,

Universidade de São Paulo Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa. In: FARIA, Lucia Goulart; FINCO, Daniela. **Sociologia da Infância no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 2011. p. 37-54

NÖRNBERG, Marta. Pedagogia do contato com bebês: pele e mão em encontros de cuidado e educação. In: MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Educar na creche:** uma prática construída com os bebês e para os bebês. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 83-98.

NUNES, Maristela Aparecida. A representação da infância no romance vidas secas. Anais do **XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE).** Curitiba, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16680_9164.pdf. Acesso em: 17 jun. 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos.7.ed, São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil:** Saberes e fazeres na formação de professores. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011.

_____. **Planejamento na Educação Infantil:** mais que atividade a criança em foco. Campinas: Papirus, 2012.

PARANÁ. **Resolução SESA nº 0162/05,** DOE – 14/02/05. Paraná Curitiba, 2005.

PARKER-REES, Rod. Comunicação primária: o que os adultos podem aprender com os bebês? In: MOYLES, Janet et. al. **Fundamentos da Educação Infantil:** enfrentando o desafio. Porto Alegre, Artmed, 2010.

RESENDE, Haroldo de. A infância sob olhar da pedagogia: traços da escolarização na modernidade. In: _____. **Michel Foucault.** O governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 11- 24.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para o debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) **A criança fala:** a escuta de crianças e pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

_____. A pesquisa sobre Educação Infantil: trajetórias e perspectivas. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 61 -71, jul./dez. 1999. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10547/10085. Acesso em: 19 maio 2018.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. Entre palavras e coisas... infinitos controles. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 183-201, jan./jun. 2000. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/48692/30349. Acesso em: 12 jan. 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: _____. **As crianças:** contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 7-30.

SILVA, Marta Regina Paulo. O protagonismo infantil na obra de Francesco Tonucci. **Educação & Linguagem**, São Paulo, n. 18, p. 262-262, julho/dez. 2008. Disponível em: www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/119/129. Acesso em: 10 jan. 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da Educação** Estudos Foucaultianos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes:** reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

TONUCCI, Francesco. **Quando as Crianças Dizem:** Agora Chega! Tradução. Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed. 2005.

TRISTÃO, Carolina Dias. Você viu que ele já está ficando de gatinhos? Educadoras de creches e desenvolvimento infantil. IN: MARTINS FILHO, Altino José (org.). **Criança pede respeito.** Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 27-62.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos da Criança.** 1959. Adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil; através do art. 84, inciso XXI, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 1º da Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935, e 1º do Decreto nº 50.517, de 2 de maio de 1961.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault.** O governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 11- 24.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente:** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

APÊNDICE 1

Entrevista com professoras das turmas observadas e gestores das instituições.

PROFESSORAS
1. Em se tratando da Educação Infantil, o que você entende/pensa a respeito de: - Criança - Infância - Brincar - Currículo - Práticas - Rotina
2. Como você conceitua a disciplina? Você considera importante que exista disciplina nas turmas de Educação Infantil? Justifique sua resposta.
3. Quais atividades geralmente são desenvolvidas com as crianças?
4. Você considera importante escutar as crianças? Em que situações as crianças são ouvidas e contribuem na efetivação do currículo?
5. As crianças têm regras a seguir? Quais são elas?
6. Quando alguma criança infringe uma regra o que acontece? Dê um exemplo.
7. As crianças brincam em sala? Quando e com o que?
8. São realizadas atividades no espaço externo da instituição? Quais são elas? Quando isso acontece (frequência)?

GESTORAS
1. Em se tratando da Educação Infantil, o que você entende/pensa a respeito de: - Criança - Infância

- Brincar - Currículo - Práticas - Rotina
2. Como você conceitua a disciplina? Você considera importante que exista disciplina nas turmas de Educação Infantil? Justifique sua resposta.
3. Você considera importante escutar as crianças? Em que situações as crianças são ouvidas e contribuem na efetivação do currículo?
4. As crianças têm regras a seguir? Quais são elas?
5. Quando alguma criança infringe uma regra o que acontece? Dê um exemplo.
6. As crianças brincam em sala? Quando e com o que?
7. São realizadas atividades no espaço externo da instituição? Quais são elas? Quando isso acontece (frequência)?