



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

ELAINE FERREIRA WETLER PEREIRA

**O QUE PODE UM CURRÍCULO CRIANCEIRO NO MUNICÍPIO DE
RIO NOVO DO SUL/ES? CONVERSAS E EXPERIÊNCIAS NA
FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM
PEQUENAS**

**VITÓRIA
2024**

ELAINE FERREIRA WETLER PEREIRA

**O QUE PODE UM CURRÍCULO CRIANCEIRO NO MUNICÍPIO DE RIO NOVO
DO SUL/ES? CONVERSAS E EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO COM
PROFESSORES DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Larissa Ferreira Rodrigues Gomes

VITÓRIA

2024

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

P436q PEREIRA, ELAINE FERREIRA WETLER, 1979-
O QUE PODE UM CURRÍCULO CRIANCEIRO NO
MUNICÍPIO DE RIO NOVO DO SUL/ES? CONVERSAS E
EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE
BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS / ELAINE
FERREIRA WETLER PEREIRA. - 2024.
234 p. : il.

Orientadora: LARISSA FERREIRA RODRIGUES
GOMES.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES. 2.
CURRÍCULO. 3. EDUCAÇÃO INFANTIL. I. GOMES,
LARISSA FERREIRA RODRIGUES. II. Universidade Federal
do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

ELAINE FERREIRA WETLER PEREIRA

O QUE PODE UM CURRÍCULO CRIANCEIRO NO MUNICÍPIO DE RIO NOVO DO SUL/ES? CONVERSAS E EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 12 de novembro de 2024

COMISSÃO EXAMINADORA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
LARISSA FERREIRA RODRIGUES GOMES - SIAPE 2159218
Colégio de Aplicação Criarte - CA/ICE
Em 19/12/2024 às 14:31

Prof.^a Dr.^a Larissa Ferreira Rodrigues Gomes
Orientadora (PPGPE/ UFES)



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
KEZIA RODRIGUES NUNES - SIAPE 1832441
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 20/12/2024 às 11:05

Prof.^a Dr.^a Kezia Rodrigues Nunes
Instituição (PPGPE/ UFES)



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
RENATA DUARTE SIMOES - MATRÍCULA 3346945
Coordenador - Coordenação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
Em 17/12/2024 às 10:54

Prof.^a Dr.^a Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles
Instituição: Universidade Federal de Pernambuco (Campus agreste/UFPE)

Aos meus amores, Isabella e Rômulo, pelo apoio constante e pela compreensão nas horas de ausência dedicadas às muitas horas de estudo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por Sua presença constante em minha vida, por me fortalecer nos momentos de dificuldade e por iluminar meus caminhos durante toda esta jornada. Sem sua graça e vitória, este trabalho não seria possível.

À minha família, expresso minha profunda gratidão pelo amor, pelo apoio incondicional e pela compreensão ao longo deste processo. Obrigada por estar ao meu lado, acreditando nos meus sonhos e incentivando-me, mesmo diante dos desafios.

À minha orientadora, deixo minha mais sincera gratidão por ter estado comigo durante todo este caminho, por se fazer presente em todos os múltiplos sentidos que esta palavra possa ter. Agradeço pela sua generosidade, pela sua atenção e pelo seu exemplo de mulher. A pós-graduação transformou minha vida acadêmica e pessoal, e essa transformação devo muito a você. Obrigada por acreditar em mim e por me fazer acreditar também.

Ao meu grupo de pesquisa, currículos em Interações Colaborativas na Educação Básica e no Ensino Superior - CICLOS, sou muito grata pelos bons encontros, apoio e pelas discussões enriquecedoras que possibilitaram o amadurecer das ideias apresentadas nesta dissertação.

As professoras que participaram da pesquisa-intervenção, agradeço a disposição em compartilhar experiências, reflexões e práticas educativas em nossos encontros, nas redes de conversações. Agradeço também ao município de Rio Novo do Sul - ES pelo acolhimento à pesquisa.

Finalmente, agradeço ao Programa de Pós Graduação Profissional em Educação - PPGPE - UFES, pela oportunidade e pelos recursos oferecidos para a realização deste estudo. A estrutura e o suporte que recebi foram fundamentais para que este trabalho se concretizasse.

A todos, minha sincera gratidão.

A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.
Manoel de Barros, 2018.

RESUMO

A presente dissertação apresenta como temática o mapeamento das contribuições que a formação continuada com professores desempenha na composição de currículos mais crianceiros. Tem como macro intencionalidade: compreender como a formação continuada com professores pode potencializar currículos produzidos com bebês e crianças bem pequenas. Como referencial teórico nos inteiramos dos estudos Deleuze; Guattari (1995), Kastrup (2009), Passos (2009). Escóssia (2009) no tocante à pesquisa cartográfica, metodologia praticada na pesquisa-intervenção; para embasar as teorias dos currículos e formação docente, os estudos de em Silva (1999), Lopes (2011), Macedo (2011), Corazza (2019), Carvalho (2008;2009), Ferraço (2008), Gomes (2011;2015), Alves (2002;2008), Nunes (2019) e Tebet (2011). Adotamos a abordagem da formação inventiva de Dias (2012). Concebemos a produção de um currículo crianceiro como linha de fuga as modelizações curriculares, enfatizando a multiplicidade das experiências infantis. O processo cartográfico foi concebido durante a formação continuada, estruturada como produto educacional nesta dissertação, que se configurou como um curso de extensão ofertado pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo (PROEX/UFES), desenvolvido no município de Rio Novo do Sul - ES. Como efeitos produzidos nesta pesquisa-intervenção podemos indicar: ampliação do conceito de infância como vivências plurais e dinâmicas, rompendo com molduras que as aprisionam em estigmas e modelizações; defendemos a composição de um currículo crianceiro, que acolha as infâncias e as docências em suas enunciações produtoras de conhecimentos e significações, que assumem a rizomaticidade do educar, entre as multiplicidades de expressões linguísticas, cognitivas e afetivas em suas redes de saberes/fazer/poderes; a composição de processos de formação continuada inventiva com professoras da Educação Infantil, ao valorizar as escutas dos cotidianos escolares e de seus sujeitos ao problematizar as cristalizações do “eu” docente e destacar a importância das formações com professoras na criação de currículos entrelaçados também às enunciações infantis. Como resultados finais a pesquisa destaca a importância da formação inventiva (Dias, 2012) na implementação de currículos tecidos no cotidiano com/das infâncias, valorizando suas vozes, interesses e necessidades.

Palavras chave: formação continuada com professores; currículo; educação infantil.

ABSTRACT

This dissertation presents as its theme the mapping of the contributions that continuing education for teachers plays in the composition of more child-friendly curricula. Its macro intention is to understand how continuing education for teachers can enhance curricula produced with babies and very young children. As a theoretical reference, we are familiar with the studies of Deleuze; Guattari (1995), Kastrup (2009), Passos (2009). Escóssia (2009) regarding cartographic research, a methodology practiced in intervention research; to support the theories of curricula and teacher training, the studies of Silva (1999), Lopes (2011), Macedo (2011), Corazza (2019), Carvalho (2008; 2009), Ferraço (2008), Gomes (2011; 2015), Alves (2002; 2008), Nunes (2019) and Tebet (2011). We adopted the inventive training approach of Dias (2012). We conceived the production of a children's curriculum as an escape line from curricular modeling, emphasizing the multiplicity of children's experiences. The cartographic process was conceived during continuing education, structured as an educational product in this dissertation, which was configured as an extension course offered by the Pro-Rector of Extension of the Federal University of Espírito Santo (PROEX/UFES), developed in the municipality of Rio Novo do Sul - ES. The effects produced in this intervention research include: expanding the concept of childhood as plural and dynamic experiences, breaking with frameworks that imprison them in stigmas and modeling; we advocate the creation of a child-oriented curriculum that welcomes childhoods and teaching in their enunciations that produce knowledge and meanings, which assume the rhizomatic nature of education, among the multiplicities of linguistic, cognitive and affective expressions in their networks of knowledge/doings/powers; the creation of inventive continuing education processes with Early Childhood Education teachers, by valuing listening to the daily school routines and their subjects by problematizing the crystallizations of the teaching "I" and highlighting the importance of training with teachers in the creation of curricula that are also intertwined with children's enunciations. As final results, the research highlights the importance of inventive training (Dias, 2012) in implementing curricula woven into children's daily lives, valuing their voices, interests and needs.

Keywords: continuing education for teachers; curriculum; early childhood education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Lembrança escolar.	17
Figura 2: Foto da turma Pré I e Pré II do ano de 2010, da E.M.P.E.I.E.F. “Capim Angola”	18
Figura 3: colação de grau da faculdade de direito.	19
Figura 4: colação de grau da faculdade de pedagogia.	19
Figura 5 – Foto aérea da região central do município de Rio Novo do Sul	34
Figura 6 – Belezas do município de Rio Novo do Sul/ ES	35
Figura 7 – Fachada da escola “Felicidade”	37
Figura 8– Parquinho e área de recreação da escola “Felicidade”	37
Figura 9 – Fachada do CEI “Alegria”	39
Figura 10 – Parquinhos do CEI “Alegria”	39
Figura 11: crianças do maternal I cuidando das plantas e hortaliças da escola	95
Figura 12: crianças do maternal I, em atividade envolvendo hábitos de higiene.	97
Figura 13: crianças do maternal I plantando feijão	99
Figura 14 : apresentação do maternal I da história “A boca do sapo”	120
Figura 15 : dramatização da história “Os três porquinhos”, pelos crianças do maternal II	122
Figura 16 : Dramatizações berçário e maternal I na festa do folclore brasileiro	122
Figura 17: O dia das crianças que se estende por uma semana de comemoração com a preparação de diversas atividades recreativas, em construções curriculares que buscam crianciar	123
Figura 18: Festas culturais	123
Figura 19: primeiro encontro com os praticantes pensantes da pesquisa.	141
Figura 20: apresentação da plataforma AVA Extensão UFES.	148
Figura 21: foto do segundo encontro formativo	149
Figura 22 : fotos do poema “Achadouros” emoldurado e o “Achadouros de Infâncias”	160
Figura 23 : receita de bolinhas de sabão gigantes.	161
Figura 24: Confecção de material para produção de bolinhas de sabão	161
Figura 25: fotos da oficina de bolinhas de sabão gigantes realizadas na formação	163
Figura 26: oficina de bolinhas de sabão no Centro de Educação Infantil.	164
Figura 27: foto exposição “Natureza Crianciera”	167
Figura 28: Fotos da oficina de tintas comestíveis	173
Figura 29: fotos das crianças do berçário pintando com tintas a base de corante alimentício	174
Figura 30: fotos trazidas pelo texto	178
Figura 31: fotos elementos da oficina de leitura e contação de histórias infantis	180
Figura 32: fotos da oficina de leitura e contação de histórias infantis	181
Figura 33: atividades de leitura e contações de histórias do “Achadouro de Infâncias” nas salas.	182
Figura 34: fotos da proposta de avaliação.	188
Figura 35: crianças brincando na exposição	191
Figura 34: fotos da exposição das práticas pedagógicas.	192
Figura 35: convite de inscrição da formação	200
Figura 36 : Tela de apresentação do curso	201

Figura 37: plataforma encontro 3	202
Figura 37: Foto de abertura da exposição fotográfica “Natureza Criançeira”	203

LISTA DE GRÁFICOS

Quadro 1 – Relação de escolas do município	35
Quadro 2 – Quantidade de funcionários por cargo da escola “Felicidade”	38
Quadro 3 – Quantidade de funcionários por cargo do CEI “Alegria”.....	39
Quadro 4 – Levantamento de produções acadêmicas em ordem decrescente por ano de defesa (2019-2023): formação continuada com professores na Educação Infantil.....	57
Quadro 5 – Levantamento de produções acadêmicas em ordem decrescente por ano de defesa (2019-2023): cartografias dos currículos da educação infantil	61
Quadro 6 – Levantamento de produções acadêmicas em ordem decrescente por ano de defesa (2019-2023): devir-criança e concepções de infâncias	64
Quadro 7 – Levantamento de produção acadêmicas em ordem decrescente por ano de defesa (2019-2023): bebês, crianças bem pequenas.....	68
Quadro 8 – Plano de ação: conteúdo para berçário, maternal I, II, III, pré I e pré II .	107
Quadro : Mapa curricular do processo formativo	194


LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
Ciclos	Currículos em Interações Colaborativas
DNCEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EF	Ensino Fundamental
EFA	Escola de Família Agrícola
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEIEF	Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental
EMPEF	Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental
EMPEIEF	Escola Municipal Pluridocente de Ensino Infantil e Ensino Fundamental
EMUEI	Escola Municipal de Educação Infantil
Funcescosa	Fundação de Serviço Social Comunitário Santo Antônio
IE	Instituto Educacional
JPP	Jornada Político Pedagógica
Mepes	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
Nupec	Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Culturas e Cotidianos
ONG	Organização não governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Planejamento
Proex	Pró-Reitoria de Extensão
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1 - TECENDO CONEXÕES: O ANSEIO DA PESQUISA	13
2 TRAÇANDO PERCURSOS: UMA METODOLOGIA EM BUSCA DE CAMINHOS POSSÍVEIS	27
3 INTERCESSÕES CONCEITUAIS: EXPLORANDO OS BONS ENCONTROS	45
3.1 BONS ENCONTROS NA INTERCESSÃO DAS PESQUISAS	48
3.2 UMA PROBLEMATIZAÇÃO DOS CAMINHOS POSSÍVEIS A PARTIR DOS BONS ENCONTROS	54
3.2.1 Formação continuada com professores na Educação Infantil	56
3.2.2 Cartografias dos currículos da Educação Infantil	60
3.2.3 Devir-criança e concepções de infâncias	64
3.2.4 Bebês e crianças bem pequenas	68
4 - OS DEVIRES INFANTIS, O CURRÍCULO CRIANCEIRO E A FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES	72
4.1 PARA ALÉM DAS MOLDURAS: OS DEVIRES INFANTIS	74
4.2 O CUIDADO DE SI E O CUIDADO DO OUTRO NA EDUCAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA PERSPECTIVA DE FOUCAULT (2010)	84
4.3 CURRÍCULO CRIANCEIRO: UM CURRÍCULO EM DEVIR	101
4.4 FORMAÇÃO COM PROFESSORES: O QUE ENUNCIA O COTIDIANO	124
5 O QUE PODE A DOCÊNCIA COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS: CARTOGRAFIAS COM OS MOVIMENTOS FORMATIVOS E CURRICULARES EM RIO NOVO DO SUL - ES	134
5.1 ENCONTRO 1: A CONSTRUÇÃO DO MAPA DO PROCESSO FORMATIVO	139
5.2 ENCONTRO 2 - A PRESENÇA/AUSÊNCIA DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E NO COTIDIANO ESCOLAR	147
5.3 ENCONTRO 3 - AS POTENCIALIDADES DAS INTERAÇÕES ENTRE DOCENTES E BEBÊS	154
5.4 ENCONTRO 4 – O ENCONTRO COM PRÁTICAS CRIANCEIRAS	164
5.5 ENCONTRO 5 – CRIANÇAS E A NATUREZA, O DESEMPAREDAR DAS INFÂNCIAS	169
5.6 ENCONTRO 6 – LITERATURA INFANTIL PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS	174
5.7 ENCONTRO 7 - A MUSICALIZAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS	182
5.8 ENCONTRO 8 : EXPOSIÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA	189
6 - O QUE PODE A DOCÊNCIA COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS? MOVIMENTOS FORMATIVOS E CURRICULARES EM RIO NOVO DO SUL/ES	194
7 - CONEXÕES RIZOMÁTICAS: O QUE UMA CARTOGRAFIA DA PESQUISA ENUNCIA?	205
8 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS E FLUTUANTES	208
REFERÊNCIAS	219
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	229

1 - TECENDO CONEXÕES: O ANSEIO DA PESQUISA



Infanciar: estabelecer outras relações com a infância, agir, criar condições e modos para expandir e mapear as partículas infantis que se ramificam, se esparramam por todos os lados e traçam cenas infantis outras, não costumeiras, que abrem os corpos a uma infância não cronológica, molecular. Infanciar: ampliar o que se vive e o que se diz da infância pode promover outras vidas infantis, traçar cenas na vida, no cotidiano, nas telas e nas ruas [...] (Kohan, 2020, p. 8).

É estabelecendo relações com as infâncias¹, no universo pulsante dos espaços aprendentes² da educação infantil³, que nasce o desejo desta pesquisa-intervenção. As vivências e as interações com as crianças demonstraram vitalidade singular, com desejos que agenciam, multiplicam e enredam. Estes desejos nascem dentro de um conjunto, a partir das cantigas de roda, do jogo de amarelinha, nas brincadeiras de faz de conta, nas descobertas das primeiras letras, nos primeiros traços, nos desenhos, nos desejos infantis. São concebidos como agenciamentos complexos de forças, compostos por uma multiplicidade de elementos que se entrelaçam e interagem em constante devir, em um processo dinâmico de transformação e diferenciação constante, que se traduz na natureza dinâmica e não linear da realidade.

O desejo, de acordo com Deleuze (1994), transcende a simples busca por algo isolado e por um faltar, pois implica uma relação intrínseca com o ambiente circundante. O desejo não se limita a almejar um único elemento, mas sim a se manifestar dentro de um contexto mais amplo, em um conjunto de possibilidades.

Nunca desejo algo sozinho, desejo bem mais, também não desejo um conjunto, desejo em um conjunto. [...] O desejo sempre foi, para mim, se procuro o termo abstrato que corresponde a desejo, diria: é construtivismo. Desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto, conjunto de uma saia de um raio de sol. [...] De uma cor, é isso um desejo. É construir um agenciamento, construir uma região, é realmente agenciar. [...] Então algo se passa, um raio passa, ou não, um riachinho... É do campo do desejo. Mas um desejo é isso, é construir. Ora, cada um de nós passa seu tempo construindo, cada vez que alguém diz desejo isso, quer dizer que ele está construindo um agenciamento, nada mais, o desejo não é nada mais (Deleuze, 1994; O abecedário [...], [s. d.], p.15/16).

Nesse enfoque, o desejo é concebido como um processo construtivo, uma forma de agenciamento que envolve a criação e a articulação de elementos diversos. Compreender o desejo como construtivismo é reconhecer sua natureza dinâmica e criativa, capaz de gerar novas formas de relação e significado dentro do espaço habitado pelas infâncias.

Só há desejo agenciado ou maquinado. Você não pode apreender ou conceber um desejo fora de um agenciamento determinado, sobre um plano que não preexiste, mas que deve, ele próprio, ser construído. Que cada um, grupo ou indivíduo, construa o

¹ Utilizamos o termo “infância” no plural para designar a pluralidade de infâncias.

² Nesta pesquisa-intervenção, consideramos que todos os espaços e tempos são espaços em que a aula como acontecimento/aprendizagem/invenção de si e do outro ocorre, por exemplo, no banho, no desfralde, nos pátios e parques, nos solários, na sala, nas bibliotecas, nos refeitórios, nos banheiros, nos corredores etc.

³ Utilizamos "educação infantil" em minúsculas, quando a mencionamos como etapa de ensino e "Educação Infantil", em maiúsculas, quando a designamos como área específica do conhecimento. Devido à compreensão da interconexão entre as duas formas de escrita, escolhemos empregar somente a escrita em letras minúsculas ao longo deste estudo.

plano de imanência onde ele leva sua vida e seu empreendimento, é a única coisa importante. (Deleuze, 1998, p. 77-78)

Com a filosofia da diferença deleuziana, há uma aposta ética e política pela coletivização, ou seja, pelo abandono do individualismo passando por um fluxo contínuo e agenciador que percorre os corpos e as relações, criando formas de vida, pensamento e realidade, uma espécie de motor de transformação e criação, capaz de romper as estruturas e as normas protegidas. É um impulso vital que busca constantemente novos devires, atravessando limites e abrindo possibilidades de experimentação e invenção.

Dentro do conjunto, onde se dão as relações e os agenciamentos, nasce o desejo de ser professora da educação infantil com o qual há vinte anos venho traçando uma profunda cumplicidade forjada em vivências. É estabelecendo relações com as infâncias, no conjunto dos espaços aprendentes da educação infantil, que parto para revisitar as memórias de minha infância, de minha vida acadêmica e do nascimento do desejo da pesquisa. Das produções dos territórios e das desterritorializações que me conduziram à busca de novos territórios.

Não existe enunciado individual, nunca há. Todo enunciado é o produto de um agenciamento maquínico, quer dizer, de agentes coletivos de enunciação (por "agentes coletivos" não se deve entender povos ou sociedades, mas multiplicidades). Ora, o nome próprio não designa um indivíduo: ao contrário, quando o indivíduo se abre às multiplicidades que o atravessam de lado a lado, ao fim do mais severo exercício de despersonalização, é que ele adquire seu verdadeiro nome próprio. O nome próprio é a apreensão instantânea de uma multiplicidade. O nome próprio é o sujeito de um puro infinitivo compreendido como tal num campo de intensidade. (Deleuze; Guattari, 1995, p.65/66)

Assim, segundo Deleuze; Guattari (1995) o sujeito é parte de um agenciamento maquínico, em que o enunciado não é fruto de uma subjetividade isolada, mas da interação entre multiplicidades que atravessam o indivíduo. Desta forma as minhas vivências e as interações com as crianças, demonstram as construções tecidas em um agenciamento singular, com desejos que, multiplicam e enredam.

Iniciei minha vida escolar na pequena escola Unidocente de Capim Angola, uma escola do campo, que atendia desde o primeiro ano do ensino fundamental, antiga primeira série, até a antiga quarta série. Não pude cursar a educação infantil por falta de oferta na pequena escola. Mesmo não frequentando essa etapa da escolarização formal, pude vivenciar uma infância rica em experiências, cercada pela liberdade do campo e pelo convívio com a natureza na pequena propriedade rural onde fui criada. São essas vivências que, em constante agenciamento,

moldaram minha compreensão de infância, que formaram as nuances da criança de outrora e da criança que hoje habita em mim.

Esta escola representava um espaço de produção de afetos e territorializações, não se define apenas como um espaço de ensino, mas como um rizoma de fluxos de cumplicidades. Multiplicidades formadas por singularidades, elementos únicos que interagem em devires, em processos de transformação contínua. Para Deleuze e Guattari (1995)

As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são singularidades; a suas relações, que são devires; a seus acontecimentos, que são hecceidades (quer dizer, individuações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos livres; a seu modelo de realização, que é o rizoma (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui platôs (zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, e que constituem territórios e graus de desterritorialização. (Deleuze, Guattari, 1995, p.10)

A multiplicidade não segue o modelo da árvore, que parte de uma raiz comum, mas do rizoma, uma rede sem centro que se expande de forma não linear, em *espaçotempos* livres, constituindo platôs – zonas de intensidades múltiplas e contínuas. Desse modo, as multiplicidades se apresentam como processos dinâmicos e heterogêneos, atravessados por vetores de territorialização e desterritorialização, que permitem tanto a formação de territórios quanto sua dissolução, sem jamais se fixarem em uma forma definitiva.

Nas multiplicidades dos espaços daquela pequena escola do campo, com tantas peculiaridades, a professora assumia não só o ensino, mas também as funções de cozinheira e servente. Nós crianças também éramos co-agenciadores deste espaço, participávamos ativamente na produção deste território, no que concernia ao conhecimento, mas também na força laboral ao ajudarmos na limpeza das panelas, na manutenção do pátio e das salas. Apesar da dureza da realidade daquele *espaçotempo*, lembro-me de muitos momentos brincantes, de um currículo praticado sobre muitas brincadeiras de rodas, pique-pega, piões, e tantas outras brincadeiras infantis que povoam a minha memória. Nesta escola cursei todo meu fundamental I.

Figura 1: Lembrança escolar.



Fonte: Acervo da autora (1987).

No segundo grau, hoje ensino médio, adentrei no curso de habilitação para o magistério, onde deram-se os meus primeiros agenciamentos com a etapa da educação infantil. Passei ali a conhecer suas alegrias e desafios. Nasce ali o desejo de ser professora desta etapa de ensino. Após o magistério, não pude adentrar diretamente a uma faculdade, os vestibulares eram muito concorridos, minha família não possuía recursos financeiros, não podiam pagar a mensalidade da faculdade ou custear a minha estadia na capital para que pudesse cursar a Universidade Federal.

Passei a trabalhar no comércio local durante o dia e a frequentar curso vestibular à noite. Após alguns anos de preparação e tentativas, fui aprovada no vestibular de história e de direito, ambos em faculdades particulares, optei pela faculdade de direito, fruto de desejos outros. Mesmo imersa na territorialização do Direito, havia ainda agenciamentos que me atravessavam e que me conduziram ao meu primeiro concurso público para o magistério.

A aprovação, e a possibilidade de assumir minha primeira turma, reativou fluxos intensivos, conectando-me de volta ao desejo de trabalhar com as infâncias e assumi minha primeira turma de educação infantil. Com os anos pude fazer a escolha de exercer minha docência em algumas escolas, e especialmente retornar à escola da comunidade de Capim Angola, o mesmo espaço onde os primeiros anos escolares da minha vida foram tecidos. Este retorno às minhas origens, forma uma nova cartografia onde o ensinar e o aprender se entrelaçam, onde o passado e o presente se encontram para criar novos possíveis.

Figura 2: Foto da turma Pré I e Pré II do ano de 2010, da E.M.P.E.I.E.F. “Capim Angola”



Fonte: acervo da autora (2010).

No caminhar da minha vida docente, foram tecidos diversos momentos de aprendizados, mas também de inquietações, o diálogo com pessoas, com experiências, com conhecimentos diversos, bem como a participação em atividades de formação continuada, que impulsionaram o desejo de ampliar minha vida acadêmica. Logo surgiu a oportunidade de tentar o vestibular para ingresso no curso de Pedagogia das Séries Iniciais na Universidade Federal do Espírito Santo- UFES, oferecido pelo Núcleo de Educação Aberta a Distância - NEAD, no polo de Cachoeiro de Itapemirim– ES. Iniciei esta graduação conjuntamente, com a graduação em Direito, que cursava na Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim– FDCI.

Na busca de conciliar todas as oportunidades que se abriam diante de mim, passei a dar aulas pela manhã, cursar as aulas semanais presenciais do curso de pedagogia à tarde e a frequentar diariamente o curso de direito no período noturno. Foram anos de dedicação e empenho para finalizar as duas graduações e ainda conjugar com o trabalho. Formei em direito no ano de 2005 e em pedagogia no ano de 2006. Em seguida me submeti ao exame da ordem, e fui aprovada. Passei a exercer as duas profissões, lecionava pela manhã na educação infantil e à tarde advogava em meu próprio escritório.

Figura 3: colação de grau da faculdade de direito.



Fonte: acervo da autora (2005).

Figura 4: colação de grau da faculdade de pedagogia.



Fonte: Acervo da autora (2006).

Após alguns anos, a convite, passei a compor a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC do município de Rio Novo do Sul- ES, como inspetora municipal. Esta experiência foi muito importante para minha vida profissional pois pude ter acesso a vários documentos legais e normatizações pedagógicas, que permeiam todas as etapas da educação. Pude compor diversos grupos de estudos e conselhos que me proporcionaram encontros potentes. Submetendo-me a mais um concurso público do município, novamente fui aprovada e optei por retornar às salas de aulas. Apaixonada pela educação infantil localizei meus dois vínculos nesta etapa.

Optei por me dedicar exclusivamente ao magistério. Retornei a sala de aula com um novo olhar, pude perceber interfaces nas práticas curriculares que antes não percebia. Essas percepções, me levaram a questionar os atravessamentos adultocêntricos⁴ dos currículos, que excluíam as enunciações infantis de suas composições. Novos agenciamentos se formam, novos desejos são produzidos neste conjunto, forma-se um novo território. Após um ano, pude assumir a direção do centro de educação infantil que estava lotada por quatro anos.

E foi nessa imersão no cotidiano escolar, nas potências das desterritorializações e construções de novos territórios que se materializa o desejo de pesquisar os currículos da educação infantil no município de Rio Novo do Sul–ES. Deleuze e Guattari (1995) postulam que

Temos que pensar a desterritorialização como uma potência perfeitamente positiva, que possui seus graus e seus limiares (epistratos) e que é sempre relativa, tendo um reverso, uma complementaridade na reterritorialização. Um organismo desterritorializado em relação ao exterior se reterritorializa necessariamente nos meios interiores. Tal fragmento, supostamente de embrião, se desterritorializa mudando de limiar ou de gradiente, mas é de novo afetado no novo meio ambiente. [...] (num estrato a desterritorialização se encontra sempre determinada em relação à reterritorialização complementar) (Deleuze, Guattari, 1995, p.89)

Neste sentido a desterritorialização se apresenta como um processo dinâmico e positivo, que rompe com estruturas ou territórios previamente estabelecidos, sendo sempre acompanhada por uma reterritorialização complementar. Esse movimento implica que a mudança de estado, seja física, simbólica ou social, não resulta em um vazio ou caos, mas sim em uma nova configuração. Essa complementaridade é intrínseca ao processo: ao desterritorializar-se de um contexto, o sujeito ou objeto se reinsere em outro, estabelecendo novas relações e limites. O conceito, portanto, subverte a ideia de que a desterritorialização é uma perda ou dissolução, mas se configura em potência criativa que transforma, reconfigura e redefine territórios.

Novos territórios se formam, e surge o desejo de ingressar na Pós Graduação, no curso de mestrado. Neste mesmo ano, fui confrontada por um problema de saúde grave que exigiu uma cirurgia cardíaca para a troca de válvula, e logo após, fomos surpreendidos pela pandemia da COVID-19, bloqueando temporariamente os fluxos de meus desejos. No entanto, esses eventos

⁴ O termo "adultocêntrico" refere-se à tendência de priorizar as necessidades, as perspectivas e os interesses dos adultos sobre as de crianças e adolescentes, muitas vezes resultando em marginalização ou desconsideração de suas experiências (Rosemberg, 1976).

não interromperam a força do devir, apenas reconfiguraram o campo de possibilidades momentâneas.

No ano de 2023 pude iniciar o mestrado. Nos meus primeiros movimentos de pesquisa, ao adentrar a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) como estudante do então Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, passei por momentos desafiadores. Muitas incertezas e inseguranças, um profundo sentimento de desterritorialização, de não pertença. Tal sentimento aos poucos foi se desfazendo nos encontros de orientações individuais, nas aulas e nas partilhas com o grupo de pesquisa Currículos em Interações Colaborativas na Educação Básica e no Ensino Superior “Ciclos”.

Foram encontros potentes que me reterritorializaram, me indicaram caminhos possíveis e me deram um fôlego para prosseguir. Nesse novo espaço, me fiz criança. Senti ser agenciada pelo desejo de criar diante do novo, foi um desafiar dos paradigmas estabelecidos que buscam uniformizar e ditar o que pode e o que não pode ser consolidado. Adentrei em um estado de infância como em uma “[...] busca de outros territórios, como história sempre nascente, como devir, como possibilidade de pensar o que não se pensa e de ser o que não se é, de estar em outro mundo daquele no qual se está” (Kohan, 2003b, p. 248).

Coloquei-me em devir, que é intrinsecamente ligado às minorias, pois elas não se definem pela quantidade, mas pela sua capacidade de resistência e de escapar aos modelos impostos pela maioria (Kohan, 2004). No desejar da pesquisa almejei caminhos possíveis, tecendo reflexões e discussões sobre currículo na educação infantil, com ênfase no município de Rio Novo do Sul-ES. Tais análises afirmam a importância de uma Pedagogia que compreenda a criança, como participante ativa na sua própria aprendizagem e desenvolvimento, rompendo com a visão adultocêntrica dos currículos e com a projeção futura da infância.

Os movimentos da pesquisa-intervenção⁵, promoveram bons encontros que se pactuam em situações em que os elementos múltiplos se conectam de forma produtiva e criativa, gerando novas possibilidades e transformações (Deleuze; Guattari, 1995). Estes se configuram como

⁵ Na pesquisa-intervenção, há uma combinação de elementos de pesquisa e ação. A pesquisa “[...] vai modulando o campo de intervenção onde todos estão incluídos” (Passos; Barros, R. B., 2009, p. 19).

geradores de novas possibilidades, transformações e emergências, capazes de serem elementos de produção de diferença.

É nesse contexto, decorrente dos encontros experienciados, que emerge a problemática desta pesquisa que busca compreender quais os efeitos das enunciações de professoras de bebês e crianças bem pequenas na composição de currículos e das formações continuadas na educação infantil do município de Rio Novo do Sul/ES?

Neste questionar, o campo problemático se desdobra em múltiplas direções, nos levando a problematizar também, o que pode um grupo de bebês ou de crianças bem pequenas ao produzir currículos? A serviço de que tipo de experiências curriculares se constitui a docência das creches? Em que sentido as formações continuadas com professores de bebês e de crianças bem pequenas potencializam a prática de políticas infantis nas produções de currículos crianceiros?

Trazendo como macro intencionalidade:

- compreender como a formação continuada com professores pode potencializar currículos produzidos com bebês e crianças bem pequenas.

Como micro intencionalidades:

- mapear os estudos acerca dos currículos e da formação docente na educação infantil, tomando como base os pressupostos teóricos da filosofia da diferença;
- tecer uma análise nos documentos orientadores da educação infantil, que regem as políticas educacionais do município de Rio Novo do Sul/ES, as concepções de infâncias, criança e de enunciação infantil;
- cartografar, por meio de redes de conversações com docentes, quais os desafios e as possibilidades de se produzir currículos com bebês e crianças bem pequenas, visando à elaboração de um mapa formativo;
- problematizar a potência coletiva da formação com professores como processo de composição de redes de conhecimentos, linguagens e afetos para a tessitura de um currículo crianceiro;
- produzir um mapa formativo com docentes de bebês e de crianças bem-pequenas, que será desenvolvida em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão (Proex) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e o município de Rio Novo do Sul/ES.

A presente pesquisa-intervenção apresenta como contribuição científica e acadêmica o mapeamento dos possíveis impactos dessas concepções na composição dos currículos da educação infantil do município. Como relevância social, o estudo afirma a importância de uma pedagogia que compreenda a infância como uma jornada nômade através de territórios conhecidos e desconhecidos, não estática, sempre em busca de experiências, de transformações e de possibilidades (Kohan, 2003c). Rastreamos a desterritorialização da visão adultocêntrica dos currículos e da projeção futura da infância, constituindo um novo território de composições aprendentes em que as enunciações infantis sejam também disparadoras das relações do aprender e do ensinar.

Para Kohan (2004), as infâncias não devem ser compreendidas como um evento estático ou uma fase determinada na vida de uma pessoa, mas sim como um processo contínuo de tornar-se criança. Não somos chamados a nos infantilizar, mas de nos abriremos às múltiplas possibilidades de ser e de vivenciar as infâncias. Assim, estas estão intimamente ligadas a devir, a um devir-criança (Deleuze; Guattari, 1995). Um processo dinâmico e em constante transformação, como uma potência não quantificável, um tornar-se, reinventar-se, em constante devir.

Assim o desejo desta pesquisa-intervenção é uma busca por caminhos possíveis, tecendo compreensão de como as formações continuadas com professores podem se configurar como meios de problematizar a escuta das enunciações infantis, como elementos possíveis na construção do currículo, por intermédio de uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e as prescrições curriculares municipais. Desse modo, para organizar o debate acerca das cartografias produzidas, organizou-se a pesquisa em seis capítulos.

A partir deste ponto, assumimos uma escrita que busca fazer o ultrapassamento dos limites impostos por uma escrita realizada em primeira pessoa. A multiplicidade que compõe tanto os processos de subjetivações de professora-pesquisadora, pesquisa, docências e infâncias nos convocam a assumir uma escrita múltipla em terceira pessoa. Essa escolha estilística, portanto, não é apenas uma opção linguística, mas um posicionamento que pretende explorar e conectar diferentes formas de pensar e experienciar os atravessamentos desta pesquisa-intervenção.

A primeira seção desta dissertação, intitulada *Tecendo conexões: o desejo da pesquisa*, explora o conceito de infância como experiência (Kohan, 2005), reconhecendo-a como um processo

dinâmico, com ênfase na diversidade de experiências infantis. Aponta o conceito de desejo em Deleuze como um processo de construção que se desenvolve em um contexto amplo. Apresenta um panorama da pesquisa que propõe investigar como as interações e enunciações professoras de bebês e crianças influenciam os currículos da educação infantil em Rio Novo do Sul/ES. Destaca-se a importância das formações continuadas com os professores na criação de currículos sensíveis às necessidades das crianças.

A seção 2 — *Traçando percursos: uma metodologia em busca de caminhos possíveis* — descreve a metodologia da pesquisa, que adota a abordagem da pesquisa cartográfica, pelo viés da filosofia da diferença, ambas fundamentadas em Deleuze e Guattari (1995). A metodologia busca transcender abordagens tradicionais, priorizando a vivência e os encontros experimentados, e busca rastrear os processos vividos na pesquisa. Apresenta os *praticantespensantes*⁶ da pesquisa bem como traça um panorama histórico e situacional do município de Rio Novo do Sul.

A terceira seção, nominada *Intercessões conceituais: explorando os bons encontros*, explora a importância dos bons encontros na pesquisa educacional, ressaltando que o valor dos encontros está no encantamento que produzem em nós. Busca-se tecer um mapeamento das pesquisas acadêmicas em dissertações e teses, tendo como descritores “formação continuada de professores”, “currículo da educação infantil”, “devir-criança” e “bebês e crianças bem pequenas”. A seção se divide em duas seções secundárias.

A subseção 3.1, intitulada *Bons encontros na Intercessão das pesquisas*, destaca a importância dos intercessores teóricos no estudo, seguindo a concepção de Deleuze e Guattari (1995) de que a criação depende desses elementos catalisadores. Utilizando o conceito de mapa em Deleuze e Guattari (1995), traçam-se caminhos dinâmicos e fluidos, reconhecendo a multiplicidade de conexões possíveis. Apresenta o mapeamento realizado no catálogo de teses e dissertações na plataforma Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Os resultados evidenciam uma diversidade de perspectivas e abordagens, provenientes de

⁶ Os participantes desta pesquisa serão denominados *praticantespensantes*. Este termo refere-se ao conceito de Oliveira (2012), que entende os sujeitos envolvidos na prática educacional não como apenas executores de tarefas, mas como agenciadores ativos e pensantes em seus próprios processos educativos.

diferentes instituições de ensino, apontando para uma constância de produção acadêmica relevante nos últimos cinco anos.

Na subseção 3.2, denominada *Uma análise dos caminhos possíveis a partir dos bons encontros*, exploramos os caminhos possíveis que se desdobram a partir dos bons encontros estabelecidos durante a pesquisa. Inspiradas no poema-prosa *A infância – achadouros*, de Manoel de Barros, e nos conceitos de encontro, de Deleuze, investigamos como esses encontros potencializam nossa atuação no mundo e nos permitem criar novos possíveis para a construção de currículos na educação infantil. Nele apresentamos as pesquisas mapeadas, dividindo-as em quatro tópicos: formações continuadas com professores na educação infantil; cartografias do currículo da educação infantil; devir-criança e concepções de infâncias e bebês, crianças bem pequenas.

A seção 4, sob o título *Os devires infantis: o currículo crianceiro e a formação continuada com professores*, apresenta o embasamento teórico da pesquisa, tecido nos conceitos de autores como Alves, Escóssia, Carvalho, Corazza, Deleuze, Ferraço, Gomes, Guattari, Kastrup, Kohan, Lopes, Macedo, Passos, Silva, Tebet e outros. A pesquisa adota uma abordagem pós-crítica, influenciada pela filosofia da diferença. A seção se subdivide em três partes.

A subseção 4.1, intitulada *Para além das molduras: devires infantis*, explora teorias e concepções sobre infância, currículo infantil e formação de professores, destacando a importância de romper com visões tradicionais que limitam a infância à falta e à incompletude. Propõe uma abordagem que valoriza a criança como agente e criador de sua própria existência. Apresenta uma análise do currículo prescrito do município de Rio Novo do Sul/ES. Encerra-se com reflexões sobre a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, valorizando a diversidade infantil e promovendo uma educação sensível às singularidades das crianças.

Na subseção 4.2 *O cuidado de si e o cuidado dos outros na educação de bebês e crianças bem pequenas na perspectiva de Foucault (2010)* - aborda-se a indissociabilidade entre o “cuidar” e o “educar” na educação infantil, especialmente no contexto de bebês e crianças pequenas. Historicamente, a educação infantil no Brasil surgiu com uma visão assistencialista, focada no cuidado, e essa visão ainda persiste em parte da sociedade. No entanto, o subcapítulo defende que cuidar e educar são práticas inseparáveis e devem ser vistas como um processo contínuo e cíclico

A subseção 4.3 — *Currículo crianceiro: um currículo em devir* —, propõe-se um enfoque no desenvolvimento de um currículo centrado na criança, explorando as múltiplas vozes e as experiências das crianças pequenas na construção do currículo educacional. Tece uma análise crítica aos planos de ações das escolas onde atuam os *praticantespensantes* da pesquisa. Nessa análise, traça debates acerca da necessidade de fissurar as estruturas de controle. Aponta as datas comemorativas como centralidades desses documentos e tece uma reflexão sobre o colonialismo dos currículos e o conceito de currículo turístico (Silva, 1999), ao passo que tensiona as formas de representação do "outro" (Foucault, 2006).

A subseção 4.4, denominada *Formação docente: uma escuta do cotidiano*, aborda a formação continuada de professoras a partir de uma perspectiva voltada para as escutas do cotidiano. Contrapondo-se ao modelo tradicional centrado na transmissão unilateral de conhecimento, propõe-se um processo formativo horizontal e participativo, enfatizando a importância da reflexão da prática docente e do cuidado de si e do outro (Foucault, 2006).

A quinta seção, nomeada *O que pode a docência com bebês e crianças bem pequenas: cartografias com os movimentos formativos e curriculares em Rio Novo do Sul -ES*, apresenta o curso de extensão proposto como produto educacional ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Ufes, voltado para profissionais que atuam com bebês e crianças pequenas em creches. Com base em uma abordagem *teóricoprática*, o curso busca potencializar práticas curriculares, promover redes de conversações e mobilizar a potência coletiva na construção de currículos para essa faixa etária. Estruturado em oito eixos formativos, o curso combina encontros presenciais com atividades autoinstrucionais e enfatiza a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, visando contribuir para a qualidade da educação infantil no município de Rio Novo do Sul/ES.

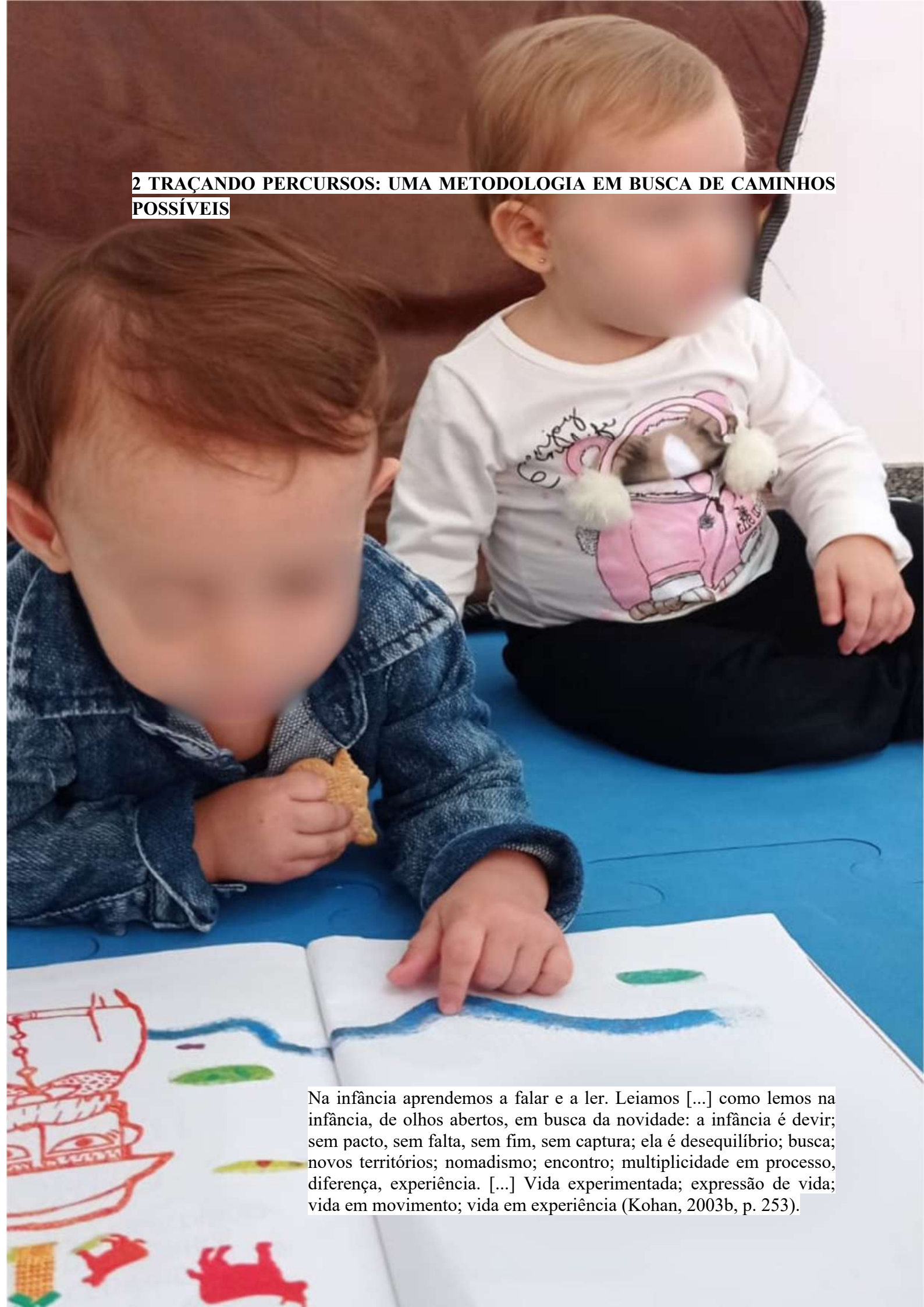
A Sexta seção, que tem como título *O que pode à docência com bebês e crianças bem pequenas? Movimentos formativos e curriculares em Rio Novo do Sul/ES*, apresenta o produto educacional que visa problematizar os efeitos das enunciações de professores e de bebês e crianças pequenas na construção de currículos crianceiros, no município de Rio Novo do Sul – ES. O produto consiste em um curso de extensão em formato híbrido, promovido pelo PROEX-UFES. A proposta busca deslocar práticas tradicionais de formação, promovendo uma

pedagogia sensível às diferenças e aos afetos, inspirada em referenciais como Foucault (2006), Deleuze; Guattari (1995) e Dias (2012).

A sétima seção que traz o título *Conexões rizomáticas: o que uma cartografia da pesquisa enuncia?* Aborda as principais linhas de forças tecidas na coletividade docente nesta pesquisa-intervenção, ressaltam-se: O reconhecimento das infâncias como experiências dinâmicas e diversas, valorizando seu tempo presente e rompendo com projeções e estigmas que as aprisionam; Indissociabilidade entre cuidar e educar, entendendo essas práticas como contínuas, afetivas e fundamentais no ato educativo, promovendo um "ethos" docente e infantil que favorece currículos criancieiros; Valorização das enunciações infantis, reconhecendo as crianças como agentes ativos na construção do cotidiano educativo; Construção de currículos infantis, rizomáticos e múltiplos, que integram linguagens, cognições e afetos, assumindo as redes de saberes e fazeres de docentes e crianças; Formação continuada inventiva, baseada na escuta das vivências cotidianas escolares e de seus sujeitos ao problematizar as cristalizações do "eu" docente e destacar a importância das formações com professoras na criação de currículos entrelaçados também às enunciações infantis.

A oitava e última seção, intitulada *Considerações flutuantes e provisórias*, faz um resgate das seções anteriores e apresenta como considerações finais a relevância das formações inventivas (Dias, 2012) para a construção de currículos que se desenvolvem a partir do cotidiano junto às infâncias e as docências valorizando suas enunciações, interesses e necessidades.

2 TRAÇANDO PERCURSOS: UMA METODOLOGIA EM BUSCA DE CAMINHOS POSSÍVEIS



Na infância aprendemos a falar e a ler. Leiamos [...] como lemos na infância, de olhos abertos, em busca da novidade: a infância é devir; sem pacto, sem falta, sem fim, sem captura; ela é desequilíbrio; busca; novos territórios; nomadismo; encontro; multiplicidade em processo, diferença, experiência. [...] Vida experimentada; expressão de vida; vida em movimento; vida em experiência (Kohan, 2003b, p. 253).

A presente seção tem a intencionalidade de traçar os caminhos metodológicos da pesquisa, evidenciando os processos acompanhados e vivenciados, na “[...] busca por novos territórios” nos “encontros”, nos afetos compartilhados, nos atravessamentos, nas partilhas, na “vida em movimento”, como nos apresenta Kohan (2003).

Explorando territórios que nos conduzissem à busca pelo novo, pelo encontro com as formas de vivenciar o currículo da educação infantil, na intenção de afetar e deixar-se afetar pelo múltiplo, pelo processo, pelas experiências, pelas possibilidades e potencialidades, traçamos a nossa pesquisa nos princípios da pesquisa cartográfica, cunhada por Deleuze e Guattari (1995).

Experienciar no sentido que nos aponta Larrosa (2002), como aquilo que “[...] nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Larrosa, 2002, p. 21). Os eventos diários em uma pesquisa são muitos, há uma multiplicidade de estímulos e informações, mas nem todos eles contribuem verdadeiramente para nossa experiência.

Ao cartografar os espaços vividos, torna-se essencial diferenciar entre o que meramente se desdobra diante de nós e o que efetivamente nos afeta, nos toca profundamente e nos transforma. Trata-se de um discernir entre dados superficiais e o que nos toca profundamente e nos transforma, o que nos afeta. A riqueza da experiência reside não na quantidade de eventos, mas na qualidade da conexão que estabelecemos com eles.

Nessa medida, Larrosa (2002, p. 21) aponta que “[...] a informação não é experiência [...] O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação [...] cada vez está melhor informado [...] o que consegue é que nada lhe aconteça”. O mapa que buscamos traçar em nossa pesquisa-intervenção não remete a apenas o coletar informações, mas o deixar-se afetar pela experiência, o rastrear do que nos aconteceu, do que nos tocou, a captura dos atravessamentos.

Buscamos a importância de expandir o olhar e, conforme assinalam Barros e Kastrup (2009, p. 61), “[...] falar aquilo que ainda não se encontrava na esfera do já sabido, acessar a experiência de cada um, fazer conexões, descobrir a leitura, a brincadeira, os elos e tudo que vive no cruzamento e nas franjas desses territórios existenciais” Assim nos afastamos da lógica das pesquisas tradicionais-modernas, que traçam um percurso com metas prefixadas, como em um

sistema arbóreo, onde há uma raiz pivotante, centraliza e controla todas as ramificações, sem muita margem para multiplicidade ou divergência (Deleuze; Guattari, 1995).

A presente pesquisa-intervenção se coloca como um rizoma, com raízes fasciculadas, sem um centro, com inúmeras ramificações, sempre formando conexões abertas e permitindo que o conhecimento emerja de múltiplas fontes e se desenvolva em várias direções. Propõe-se manter-se em constante movimento, navegando entre diferentes anseios, buscas e curiosidades. Não seguimos uma linha reta, mas sim um caminho de exploração e descoberta, em busca de novos territórios.

Nessa construção, dialogamos com as aberturas proporcionadas pelas significações discursivas e não discursivas presentes na teoria pós-crítica, com intuito de compreender a multiplicidade de significados presentes na composição curricular, reconhecendo que não há uma verdade absoluta a ser padronizada.

Mapeamos a trajetória desta pesquisa-intervenção pelo viés da filosofia da diferença (Deleuze; Guattari, 1995), compreendendo a multiplicidades de atravessamentos dos *praticantespensantes* do cotidiano escolar. Consideramos que “Indivíduos ou grupos, somos atravessados por linhas, meridianos, geodésicas, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não têm a mesma natureza. São linhas que nos compõem” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 76).

Dessa forma, somos constituídos por diversas linhas de natureza distinta que nos atravessam. Dialogando com Deleuze⁷ (1998), Carvalho (2008, p. 123) traça uma compreensão dessas linhas. As linhas molares (duras) referem-se “[...] aos papéis modelados, tais como família, profissão, consumo etc. [...]”. Representam estruturas ou padrões mais rígidos e organizados da sociedade. As linhas moleculares contrastam com as linhas molares, referem-se a processos mais fluidos, dinâmicos e imprevisíveis. Sob essas linhas, “[...] se passariam devires, microdevires, que não teriam o mesmo ritmo das linhas duras”. Já as linhas de fuga constituem-se conceito-chave para entender como as multiplicidades podem escapar das estruturas de poder e controle. Assim as linhas de fuga são as trajetórias ou processos de escape e desvio dos formatos moduladores. Não têm direção pré definida, emergem como resposta criativa e imprevisível às limitações e restrições impostas, são linhas que “[...] nos conduzem através dos

⁷ DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

segmentos, mas também através dos nossos limiares, numa direção não preexistente ou previsível” (Carvalho, 2008, p. 123).

Carvalho (2008), ao citar Deleuze e Guattari⁸ (1995), apresenta que, mesmo em situações que sugerem estar os indivíduos completamente imersos nas linhas molares ou moleculares, sempre há potencial para as linhas de fuga.

Deleuze considera que talvez existam pessoas ou grupos tão modelizados que não apresentariam outras linhas além das duras. Poderia acontecer de grupos ou indivíduos viverem apenas as linhas duras ou sobre as linhas duras e as moleculares. Entretanto afirma que, mesmo vivendo apenas sobre uma ou duas espécies de linhas, os indivíduos e grupos sempre portaria as linhas de fuga, visto que as outras derivariam delas, que estariam sempre presentes. Assim as três linhas seriam imanentes tomadas umas nas outras, sendo necessário o trabalho da cartografia para o estudo dessas linhas, em grupos ou de forma individual (Carvalho, 2008, p.123-124).

Neste entendimento, lançamos mão da cartografia para mapear essas linhas, a fim de desvelar as dinâmicas de poder, resistência e transformação nos currículos das creches municipais. Nesse mapeamento, traçamos análises mais profundas das relações entre as diferentes linhas e das possibilidades de intervenção e mudança. A intencionalidade é deixar emergir as vozes presentes nos currículos e nas formações continuadas, suas linhas molares, moleculares e de fuga e o modo como potencializam as multiplicidades e as intensidades das enunciações infantis.

Tencionamos pensar a formação continuada como espaço de multiplicidade e de recusa à ideia de uma verdade única. Visamos mapear as concepções de currículos e infâncias, pousando a nossa atenção na busca pela quebra dos engessamentos curriculares e orientando nossa atenção para construções de currículos que considerem as enunciações infantis como elementos possíveis em suas composições.

Ao cartografar os processos, buscamos manter a “atenção desfocalizada”, sem traçar objetivos pré-definidos, fixos e engessados, com o objetivo de rastrear as intencionalidades da pesquisa como acolhedoras, de encontros reconhecidos no agenciamento entre sujeitos e objetos do plano de experiência. Não almejamos apenas o coletar de informações. Dirigimos a nossa atenção

⁸ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

“[...] por uma sintonia fina com o problema. Trata-se aí de uma atitude de concentração pelo problema e no problema” (Kastrup, 2009, p. 40).

Ao rastrear as intencionalidades, procuramos romper objetivos pré-definidos e fixos, permitindo uma exploração mais aberta e flexível. Deslocamo-nos no reconhecer e acolher dos encontros entre sujeitos e objetos, revelando as dinâmicas subjacentes que podem não ser evidentes em uma abordagem mais tradicional. Concentramo-nos profundamente no problema, na análise contextualizada e situada, considerando as complexidades e as nuances do ambiente em que os processos estão inseridos.

No que tange ao objeto, buscamos não apenas representá-lo, mas acompanhar os acontecimentos no decorrer desta pesquisa-intervenção, uma vez que a cartografia “[...] parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processos, em obra [...]”. (Barros; Kastrup, 2009. p. 73). Como cartógrafos, nos envolvemos diretamente com a pesquisa, reconhecendo nossa imersão no processo e dando passagem aos afetos que emergem durante o percurso (Rolnik, 2007, p. 23). Nosso foco se manteve na dinâmica em vez da representação estática de objetos.

Kastrup (2009) aponta que a atenção do cartógrafo se dá por uma “concentração sem focalização” e apresenta quatro campos pelos quais se define seu funcionamento: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento. Ao longo da pesquisa, mantivemo-nos atentos ao toque que “[...] é sentido como uma rápida sensação, um pequeno vislumbre, que aciona em primeira mão o processo de seleção [...]” Kastrup (2009, p. 42). A partir da sensibilidade ao toque “[...] a cartografia procura assegurar o rigor do método sem abrir mão da imprevisibilidade do processo de produção do conhecimento, que constitui uma exigência positiva do processo de investigação ad hoc” (Kastrup, 2009, p: 43).

Ao deixarmos nos afetar pelos toques, ocorrem os pousos, fechando as nossas atenções em uma forma de *zoom*. Esses fechamentos propiciam as delimitações das intencionalidades, direcionando o caminho a ser percorrido na pesquisa, ao mesmo tempo que a atenção ainda se manteve a todo o território em análise, mantendo um reconhecimento atento do objeto (Kastrup, 2009).

Ao buscarmos o reconhecimento atento, evidenciou-se um processo de aprimoramento e refinamento constante da capacidade de reconhecer. É um estar atento à própria atenção. A funcionalidade da atenção, que não se configura em ato de captar uma informação, “[...] seu funcionamento não se identifica a atos de focalização para preparar a representação das formas de objetos, mas se faz através da detecção de signos e forças circulantes, ou seja, de pontas do processo em curso” (Barros, L. P.; Kastrup, 2009, p. 33).

Como etapas desta pesquisa-intervenção, nos dedicamos aos processos teórico-práticos: a) produção de mapeamento dos estudos acerca dos currículos e da formação docente na educação infantil, tomando como base os pressupostos teóricos da filosofia da diferença (Deleuze, 2006); b) pesquisa cartográfica de campo nos cotidianos da educação infantil do município de Rio Novo do Sul. Nessas etapas não buscamos apenas coletar dados, mas acompanhar os processos (Barros, L. P.; Kastrup, 2009). A pesquisa cartográfica, não se move apenas pelas coletas de dados, ou coleta de informações, ao contrário ela se baseia na análise de problemas, “[...] analisar é, assim, um procedimento de multiplicação de sentidos e inauguração de novos problemas” (Barros; Barros, 2013, p. 375).

Por conseguinte, tratando-se de uma pesquisa que envolve seres humanos, deparamos com a exigência de submissão da pesquisa-intervenção à Plataforma Brasil. Com intuito de iniciarmos os processos de pesquisa e darmos início aos trâmites de submissão à plataforma, visitamos a Secretaria Municipal de Educação e Cultura para apresentar a pesquisa e fazer o pedido de autorização para a sua produção, que foi atendido prontamente. Em seguida, iniciamos a submissão à plataforma, que, no dia 10 de novembro de 2023, autorizou a pesquisa sob o parecer nº 6.501.328, que consta em anexo.

Assim, autorizada a nossa pesquisa- intervenção, fizemos uma nova visita *in locus* à Secretaria Municipal de Educação do município de Rio Novo do Sul/ES, onde fomos recebidas cordialmente pela secretária de Educação e a pedagoga responsável pela educação infantil no município. Ao apresentarmos de forma mais detalhada a proposta de pesquisa-intervenção, algumas adequações foram sendo necessárias. Nosso objetivo inicial era pesquisar com todos os professores da educação infantil, porém, nos foi apresentado que haveria formações continuadas estaduais e federais, para esta etapa e que estas formações não contemplariam os professores das turmas dos berçários e maternais I.

Este fato nos levou a reconfigurar a pesquisa, que ganhou novo percurso, outros sujeitos e novas experiências passaram a agenciar a pesquisadora. Fomos desterritorializados, mas, pela abordagem não prescritiva e dinâmica da pesquisa cartográfica, criamos outros territórios. Orientados pelos movimentos investigativos e pela abertura ao que vai se produzindo no campo da pesquisa, nos permitimos estar em constante reconfiguração, atentos aos processos de subjetividades, e a abertura de “caminhos possíveis” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009).

A cartografia se configura no desenvolvimento de práticas e elaborações de dispositivos, sobretudo no acompanhamento das produções de subjetividade, através da habitação do território da pesquisa. Nesta pesquisa cartográfica, os participantes não são meros objetos de pesquisa, mas agentes que constroem o conhecimento em agenciamentos com os espaços por eles habitados “[...] o que significa abordá-las por suas conexões, pelos agenciamentos que estabelecem com o que lhes é exterior” (Kastrup; Barros, R. B., 2009, p. 90).

Isso implica que a pesquisa-intervenção não se limita apenas ao objeto de estudo em si, mas também considera as relações e as interações que ele estabelece com outros elementos do sistema mais amplo no qual está inserido. Cartografar acompanhando os processos de produção de subjetividades é considerar que o sujeito se constitui em um plano de consistência através de diferentes agenciamentos. Assim o sujeito “[...] é ele próprio um agenciamento de enunciação, isto é, ele se constitui num plano de consistência por agenciamentos, ele só existe em face de certas engrenagens, de determinados agenciamentos [...]” (Passos; Barros, R. B., 2009, p. 168).

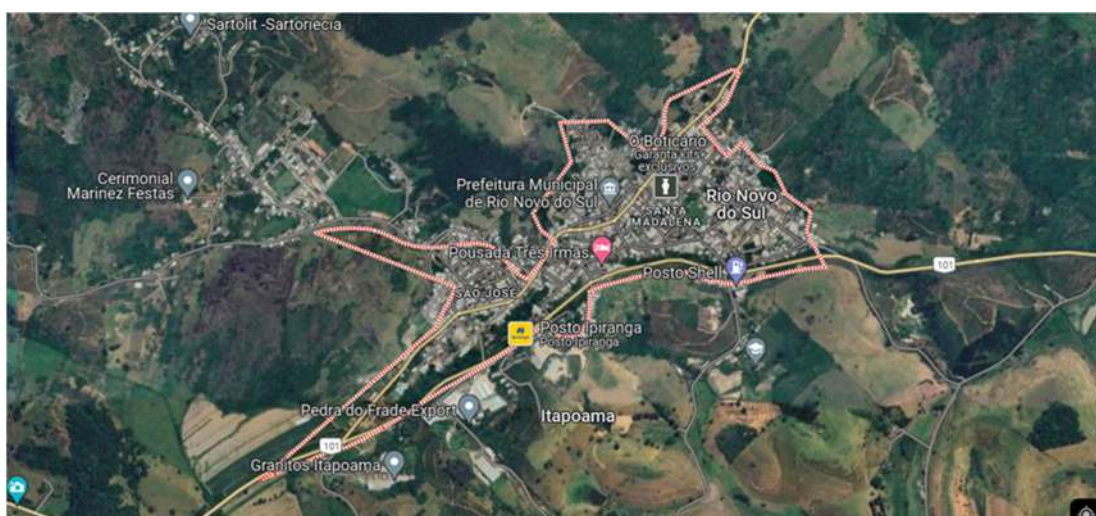
Nesse contexto, os *espaçotempos*⁹ das escolas e da comunidade em que estão inseridas as relações e as interações exprimem especificidades que devem ser consideradas, pois fazem parte dos currículos *vividopraticados* nas escolas. A estruturação educacional do município e das creches emerge em meio a múltiplos planos de consistência. Não são meramente espaços físicos, mas campos de intensidades onde os sujeitos são continuamente constituídos e reconstituídos por meio de conexões e interações que devem ser consideradas.

⁹ “A escrita conjunta desses termos tem, também, a ver com a busca de superação das marcas que em nós estão devido à formação que tivemos dentro do modo hegemônico de pensar, representado pela ciência moderna, na qual um dos movimentos principais é a dicotomização desses termos, vistos como ‘pares’, mas opondo-se entre si” (Alves, 2003, p. 2)

O município de Rio Novo do Sul/ES, onde a pesquisa foi tecida, está localizado na região sul do estado do Espírito Santo. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2022 possui 11.069 habitantes, sendo assim uma pequena cidade do interior do Estado. Esse conjunto populacional é composto por uma multiplicidade de linhagens étnicas, um agenciamento de encontros entre descendentes de diferentes origens, como suíços, belgas, alemães, portugueses, holandeses, italianos, franceses e africanos.

Sua economia emerge da agricultura de café, banana e do cultivo da palmeira juçara e da pecuária, apresenta pequenas indústrias de pedras ornamentais, laticínios, olarias e pequenas indústrias familiares que beneficiam a matéria-prima da palmeira juçara. Apresenta também um pequeno comércio varejista local.

Figura 5 – Foto aérea da região central do município de Rio Novo do Sul



Fonte: *Google Maps* (acesso em 24 maio 2024).

É agraciado com uma variedade deslumbrante de belezas naturais, como a cachoeira de Mundo Novo, Mirante de Tentativa e Mirante da pedra O frade e a freira, localizada em Itapemirim. Possui casarões antigos preservados e uma ampla culinária local. É reconhecida por lei como a capital estadual do açai-juçara. O cultivo e o beneficiamento dos frutos dessa palmeira geram emprego e renda para muitos municípios.

Figura 6 – Belezas do município de Rio Novo do Sul/ ES



Fonte: acervo da autora (2024).

Quadro 1 – Relação de escolas do município

Nº	NOME DAS ESCOLA	ENSINO*	E/M/P**
01	CEI Joaquina Nogueira	EI	M
02	EMEF Bodart Júnior	EF I	M
03	EMEIEF Quarteirão	EI/EF I	M
04	EMEIEF Vital Lucas	EI/EF I	M
05	EMPEF Orestes Bernardo	EF I	M
06	EMPEIEF Princesa	EI/EF I	M
07	EMUEI José Lima de Oliveira	EI	M
08	EMPEIEF Alto Mundo Novo	EI/EF I	M
09	EMPEIEF Cachoeirinha	EI/EF I	M
10	EMPEIEF Ivo Menegardo	EI/EF I	M
11	EMPEIEF Maria Giacomelli Peterle	EI/EF I	M
12	EMPEIEF Princesa	EI/EF I	M
13	EEEFM Virginia Nova	EF II/EM	E
14	EEEFM Waldemiro Hemerly	EF II/EM	E
15	IE João e Maria	EI/EF I/EF II	P
16	EFA De Rio Novo Do Sul (MEPES)	EF II	P

*EF - Ensino Fundamental, EI - Educação infantil, EM - Ensino Médio.

**E - estadual, M - municipal, P - particular

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Na amplitude do atendimento às creches, emergem agenciamentos que necessitam ser pontuados. O município possui apenas duas escolas de educação infantil que ofertam vagas ao atendimento de bebês e crianças bem pequenas e de crianças pequenas. E das onze escolas apenas uma se destina exclusivamente à educação infantil.

A educação infantil no município segue a segmentação etária sustentada na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que a separa em grupos etários, assim bebês são compreendidos como aqueles com idade de 0 a 1 ano e seis meses, crianças bem pequenas aquelas com idade compreendida entre 1 ano e sete meses a 3 anos e 11 meses e crianças pequenas com idade de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Por sua vez o currículo de educação infantil do município em estudo, para fins de organização do ensino na educação infantil, adota a divisão dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas em: crianças de berçário (0 a 1 ano), maternal I (1 ano a 1 ano e 11 meses), Maternal II (2 anos a 2 anos e 11 meses), Maternal III (3 anos a 3 anos e 11 meses), pré I (4 anos a 4 anos e 11 meses) e pré II (5 anos a 5 anos e 11 meses).

Em nossos estudos compreendemos as infâncias em suas multiplicidades para além de divisões etárias “[...] nesse sentido, a infância é uma experiência. É o que nos atravessa, nos modifica. E isso independe da idade de quem vive a experiência” (Tebet. 2018, p.1023). Assim as divisões etárias acima elencadas, tanto pela BNCC, quanto pelo currículo de educação infantil do município em estudo, não nos limitam a tecer a compreensão de que todas são crianças, independentemente de suas idades, do desenvolvimento cognitivo, motor, emocional ou social em que se encontram.

O que se quer dizer é que a experiência da infância não está vinculada unicamente à idade, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, já que ligada ao acontecimento; vincula-se à arte, à inventividade, ao intempestivo, ao ocasional, vinculando-se, portanto, a uma desidade. Dessa forma, como experiência, pode também atravessar, ou não, os adultos (BARROS, MUNARI e ABRAMOWICZ, 2017, p.122).

As primeiras escolas de educação infantil municipais que atendiam exclusivamente bebês e crianças bem pequenas - creches- foram fundadas pela organização não governamental (ONG) Fundação de Serviço Social Comunitário Santo Antônio (Funcescosa), gerida pela Paróquia de Santo Antônio de Pádua de Rio Novo do Sul - ES. Estas creches estavam localizadas, uma no Bairro Santo Antônio e a outra no Bairro São José, ambos bairros periféricos do município.

Elas foram incorporadas ao município no ano de 2007, e suas sedes foram transferidas. Essa transição marcou não apenas uma mudança de gestão, mas uma transformação nos modos de funcionamento e nas relações de poder dentro do campo educacional desse território.

A incorporação dessas creches à rede municipal ocorreu de maneira não planejada, não prevendo a construção de espaços adequados para o seu funcionamento. Assim a creche que funcionava no bairro São José passou a funcionar na Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental “Felicidade”, que tem sua sede em funcionamento em um espaço adaptado, onde funcionava uma antiga fábrica de laticínios que foi desativada.

Figura 7 – Fachada da escola “Felicidade”



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Figura 8– Parquinho e área de recreação da escola “Felicidade”



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Hoje essa escola atende à educação infantil e ao Ensino Fundamental I, possui um total de 308 crianças, sendo 153 do Ensino Fundamental, 76 da pré-escola e 79 da creche, que fica localizada no Bairro São José. No tocante a seu espaço físico, possui o total de 12 salas de aulas, uma biblioteca, uma sala de planejamento, uma cozinha, um refeitório, dois pátios cobertos, um parquinho infantil e banheiros adulto e infantil. Todos esses espaços foram adaptados a partir da estrutura arquitetônica da antiga fábrica já existente. A seguir, elencamos o quadro quantitativo por cargo de profissionais da instituição:

Quadro 2 – Quantidade de funcionários por cargo da escola “Felicidade”

CARGO	QUANTIDADE
Diretora	01
Professores	35
Pedagogas	01
Coordenadora	01
Monitores	10
Serventes	08
Cozinheira	02
Assistente administrativo	01
Porteiro	01

Fonte: Rio Novo do Sul (2024b).

Das 79 crianças de creche acima apontados, 32 são bebês e crianças bem pequenas do maternal I, público atendido pelos *praticantespensantes* dessa pesquisa. Doze são bebês, atendidos em dois turnos, matutino e vespertino e 20 são crianças bem pequenas dos dois maternais I, que funcionam um no matutino e outro no vespertino.

Nesse cenário, a creche, que anteriormente operava no bairro Santo Antônio, passou a ser sediada em espaço conjunto com o Centro de Educação Infantil “Alegria”, localizado no centro da cidade. Este centro de educação infantil, atende 303 crianças, sendo 143 de pré-escola e 160 de creche. Seu espaço físico compreende dois prédios, um que abriga apenas a pré-escola e outro que atende as crianças da creche. Possuem conjuntamente 13 salas de aulas, uma biblioteca, uma sala de planejamento, uma cozinha, um refeitório, um pátio coberto, dois banheiros adaptados às necessidades infantis, três banheiros para adultos e uma grande área ao ar livre arborizada, com parque infantil e diversos brinquedos.

Figura 9 – Fachada do CEI “Alegria”



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Figura 10 – Parquinhos do CEI “Alegria”



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

A seguir, elencamos o quadro quantitativo por cargo de profissionais da instituição:

Quadro 3 – Quantidade de funcionários por cargo do CEI “Alegria”

CARGO	QUANTIDADE
Diretora	01
Professoras	29
Pedagogas	01
Coordenadora	01
Monitores	09
Serventes	09
Cozinheira	01
Assistente administrativo	01
Porteiro	01

Fonte: Rio Novo do Sul (2024a.)

Dos 160 crianças de creche, 44 são bebês e crianças bem pequenas, público alvo dos *praticantespensantes* da pesquisa. Deles 11 são bebês, distribuídos em duas turmas de berçário, uma no matutino e uma no vespertino e 33 crianças bem pequenas do maternal I distribuídos em três turmas, duas no matutino e uma no vespertino.

A pesquisa-intervenção buscou cartografar, por meio de processo formativo, os processos vividos nos dois espaços descritos, que conjuntamente contam com quatro turmas de berçários e cinco de maternais I. A formação foi ofertada a todos os sete professores regentes (duas professoras atuam na mesma turma no matutino e vespertino) das nove turmas, além dos três professores de Educação Física, das duas professoras de arte, das duas coordenadoras, duas pedagogas e duas diretoras.

Desta forma a expectativa inicial fora de abranger 18 participantes. Iniciada as inscrições no curso, dez profissionais efetivaram a matrícula, sendo sete professoras regentes, uma pedagoga e duas professoras de arte. Os demais optaram por não participarem do curso.

Cartografar é um investigar, que vai além de mapear espaços físicos. Envolve investigar e compreender os processos que moldam esses espaços e as subjetividades que deles emergem. O acompanhar “[...] dos processos exige também a produção coletiva do conhecimento. Há um coletivo se fazendo com a pesquisa, há uma pesquisa se fazendo com o coletivo” (Barros, L. P.; Kastrup, 2009, p. 73).

No processo de cartografar, “[...] nos aproximamos do campo de pesquisa como estrangeiros visitantes de um território que não habitamos. O território vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos” (Barros, L. P., Kastrup, 2009, p. 61). Na busca de habitar os espaços, realizamos a primeira reunião com os *praticantespensantes* de nossa pesquisa, ou seja, com os professores, coordenadores, pedagogos e diretores das creches do município. Apresentamos a pesquisa e suas intencionalidades.

O encontro ocorreu por meio de uma rede de conversações, em que “[...] a participação dá lugar à pluralidade e à polifonia, assumindo-se, assim, um estado descentrado, de tal modo que é a pluralidade e não o Eu ou o Outro que será o foco do encontro” (Carvalho, 2006, p. 282). Criamos espaços para que os participantes se sentissem à vontade para interagir e pudéssemos partilhar as multiplicidades, os anseios e os desejos formativos do grupo.

Nas tessituras das conversações, foram abordadas temáticas que emergiram da necessidade de visibilização do trabalho docente e de formações específicas para os profissionais que atuam com bebês e crianças bem pequenas. Como já fora mencionado, as formações continuadas estaduais e federais aderidas pelo município, não contemplaram os docentes que atuam nos berçários e nos maternais I, o que evidenciou a necessidade de uma formação específica para estes docentes.

Na potência do encontro, iniciamos a elaboração de proposta de formação continuada que não fosse muito extensa e que abordasse as temáticas do cotidiano, conforme acordado com os *praticantespensantes* da pesquisa. A proposta foi enviada para à Proex/Ufes e aprovada. Assim configurou-se a presente formação que se constitui em um curso de extensão, em formato híbrido, com carga horária de 60 horas. Foram realizados oito encontros com duração de quatro horas, durante os planejamentos coletivos (PL). O PL constitui-se de momentos destinados aos planejamentos das aulas, e correspondem a $\frac{1}{3}$ da carga horária de aula dos professores. A maior parte da carga horária de planejamento dos *praticantespensantes* é realizada às segundas-feiras, para os professores do berçário e maternal I. Os encontros presenciais se configuraram em momentos de realização de redes de conversações, que, segundo Carvalho (2006), se destacam por não representarem somente simples trocas de palavras, mas por refletirem conexões entre as subjetividades das pessoas envolvidas.

Dessa forma, segundo Carvalho (2009, p. 202) “[...] expressam redes de subjetividades compartilhadas, envolvendo formas e forças de agenciamento de um corpo político de outra ordem ou natureza, como potência constituinte de ações e novas experimentações”. Tais encontros tiveram a intencionalidade de promover e provocar, por meio das rede de conversações, disparadas por: leitura de textos, filmes, análises de obras de artes, exposições fotográficas, compartilhamento de experiências, realizações de oficinas, a problematização e a expansão dos conceitos de currículo, formação continuada com professores e infâncias, desejando contribuir para a produção de práticas educativas potentes dando visibilidade ao que é produzido no cotidiano, na docência com bebês e crianças bem pequenas.

Os textos/artigos que serviram de fundamentação teórica e epistemológica para os momentos de conversações nos encontros presenciais foram disponibilizados no ambiente virtual

desenvolvido na plataforma Ava Extensão UFES, onde os *praticantespensantes* puderam ter acesso a todos os materiais utilizados nos encontros, bem como participar de fóruns interativos.

Além das leituras, foi proposto também o desenvolvimento de práticas educacionais realizadas em sala de aula, que foram compartilhadas nos encontros presenciais. Tais práticas foram posteriormente apresentadas na feira literária municipal em formato de uma exposição de fotos que evidenciaram o cotidiano das creches.

Buscando promover a interação dos *praticantespensantes* com os espaços das duas escolas, os encontros presenciais foram realizados nos espaços formativos, ora de uma escola ora de outra escola participante. O que se buscou foi habitar os espaços em que ocorrem as práticas docentes, adentrar outros cotidianos, tecer novas redes de conhecimentos e significações

Os registros destes momentos se deram a partir de diário de campo, imagens, vídeos e gravações em áudios. Tais apontamentos dos encontros com o campo de pesquisa permite que o cartógrafo possa tecer anotações de informações, de impressões, de imagens, mas sobretudo objetiva “[...] possibilitar um retorno à experiência do campo, para que se possa então falar de dentro da experiência e não de fora, ou seja, sobre a experiência (Barros, L. P.; Kastrup, 2009, p. 70-71).

Buscamos nos expor como aprendizes de cartógrafos. Larrosa (2002) ressalta a importância da exposição como condição fundamental para que a experiência nos aconteça. Reporta que, ao invés de adotar posturas como colocar-se, opor-se, impor-se ou propor-se, o foco está na capacidade de se expor.

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (Larrosa, 2002, p. 25).

Considera-se tal experiência como abertura para o que nos rodeia, ou seja, uma disposição para nos deixar afetar e transformar pelos acontecimentos nos encontros e desafios que surgem em nossas vidas. Aqueles que se fecham e que resistem a ser tocados ou afetados pelo mundo acabam privando-se da riqueza e da profundidade que a experiência pode proporcionar.

Cultivamos a postura de exposição, abrimo-nos ao desconhecido e ao inesperado, e nos permitimos ser transformados pelos encontros.

Adotamos o diário de campo, tendo em vista que as anotações nele registradas, podem

[...] transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer. Há transformação de experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência, numa circularidade aberta ao tempo que passa. Há coprodução (Barros, L. P.; Kastrup, p. 70).

No último encontro formativo, cartografamos a experiência sob a ótica dos *praticantespensantes*. Ao tecermos um momento de avaliação da formação continuada, resgatamos as experiências e os atravessamentos por ela proporcionados. A avaliação trouxe como elementos disparadores os questionamentos: quais contribuições e experiências a presente formação propiciaram para o desenvolvimento de suas práticas educacionais? O processo formativo atendeu as expectativas quanto a formação mais específica para bebês e crianças bem pequenas? Em que a formação continuada contribuiu para o olhar da docência em relação aos bebês e as crianças pequenas que habitam os espaços das creches?

A análise, em se tratando de pesquisa cartográfica, se configura em problematizar os processos vividos e não a análise puramente de dados, coleta de informação, “[...] um determinado objeto, nesse modo de fazer pesquisa, torna-se o ponto de partida para acessar a experiência” (Barros; Barros, 2013, p. 177). Dessa forma, a “[...] produção dos dados é processual e a processualidade se prolonga no momento da análise do material, que se faz também no tempo, com o tempo, em sintonia com o coletivo” (Barros, L. P.; Kastrup, 2009, p. 74).

Como aprendizes-cartógrafos, demos continuidade ao traçar de nosso mapa de pesquisa. Na produção de novas experiências, passamos ao mapeamento e à problematização de dissertações e teses no banco de dados da Capes. Buscamos trabalhos que dialogam com nossas intencionalidades, intercessores teóricos e que ampliem as discussões acerca das concepções de infância, currículos e formação docente na educação infantil, que se fundamente na filosofia da diferença (Deleuze; Guattari, 1995). O intuito de tal mapeamento, foi ampliar nossa compreensão sobre os caminhos trilhados pelas pesquisas acadêmicas e suas perspectivas teóricas e metodológicas.

3 INTERCESSÕES CONCEITUAIS: EXPLORANDO OS BONS ENCONTROS

Sobre importâncias

Um fotógrafo-artista me disse outra vez: veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes. Que um osso é mais importante para o cachorro do que uma pedra de diamante. E um dente de macaco da era terciária é mais importante para os arqueólogos do que a Torre Eiffel. (Veja que só um dente de macaco!) Que uma boneca de trapos que abre e fecha os olhinhos azuis nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que o Empire State Building [...] (Barros, 1996, p. 26).

O que de fato importa? O valor dos encontros está na maneira como somos afetados por eles, “[...] a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós” (Barros, 1996, p. 26). Considerar a importância de um pingo de sol no couro de um lagarto em relação ao sol inteiro no corpo do mar, é destacar a singularidade e a beleza das pequenas maravilhas que frequentemente passam despercebidas.

Essa abordagem ressoa com o traçar do mapeamento das pesquisas cartográficas. No tecer desse mapa, buscamos o encantamento que as pesquisas produziam em nós e nas potências teóricas/metodológicas que as compunham. O encantamento nos levou aos bons encontros. Carvalho (2009, p. 75), embasada em Spinoza¹⁰, apresenta que esses encontros “[...] aumentam nossa potência de agir. Desse ponto de vista, a posse formal dessa potência de agir e igualmente de conhecer emerge como finalidade principal”. Dessa forma, os bons encontros se fizeram possíveis na busca, no problematizar, no encantamento, no colocar-se a pensar, no diálogo e na abertura para novas experiências apresentadas pelas pesquisas.

Todo encontro que se aprecie como tal não pode ser antecipado, deduzido ou previsto em formato que possa ser utilizado para fins didáticos. É o choque imprevisto com o que nos obriga a pensar, que nos comove inteiramente, que nos deixa perplexos, que nos leva a problematizarmo-nos, a pensar o que até agora não podíamos pensar (Kohan, 2003c, p. 232).

Assim, a presente seção foi pensada a partir do “choque imprevisto” com outras pesquisas, que nos fez “[...] problematizarmo-nos, a pensar o que até agora não podíamos pensar”(Kohan, 2003c). Apresentaremos aqui dados que foram produzidos com o objetivo de reunir, sintetizar e avaliar criticamente o conhecimento sobre nosso campo problemático, que busca cartografar quais os efeitos das enunciações de professoras de bebês e crianças bem pequenas na composição de currículos e das formações continuadas na educação infantil do município de Rio Novo do Sul/ES?

Destarte esta seção trata do mapeamento que nos permite, como pesquisadores, contextualizar os resultados da pesquisa dentro do corpo de conhecimento em um determinado recorte de tempo histórico. O mapear das pesquisas acadêmicas em dissertações e teses ocorre como um

¹⁰ SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Edição bilingue latim-português. Tradução e notas de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

rizoma, como “[...] um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 32).

Por conseguinte, o mapeamento de pesquisas acadêmicas em dissertações e teses, é parte integrante do processo de pesquisa, uma vez que o situa dentro do contexto do conhecimento existente na área, permitindo-nos verificar a relevância do estudo e propiciando discussões mais amplas e aprofundadas sobre suas implicações teóricas e práticas. No encontro com as pesquisas acadêmicas já realizadas, objetivamos compreender como as enunciações infantis são incorporadas nos currículos da educação infantil.

No encontro com as pesquisas, objetivamos considerar as experiências da infância, as situações reais que enfrentam, suas esperanças e seus desejos. Considerando como enunciações infantis os agenciamentos coletivos da infância, “[...] nessa perspectiva, a noção de sujeito é substituída por agenciamento coletivo de enunciação, ou seja, toda produção de sentido não está centrada em agentes individuais” (Carvalho, 2009, p 57).

As enunciações infantis se dão de formas múltiplas. Dar visibilidade a estas enunciações é retirá-las das margens, onde foram lançadas pelos posicionamentos adultocêntricos. Assim “considerar o ponto de vista do outro, a escuta, o olhar atento, remete a mudanças substanciais concernentes às relações entre as crianças, entre elas e adultas e adultos e entre estes” (Gobbi; Galian; Ciardella, 2021, p. 170).

Gobbi, Galian e Ciardella (2021) destacam a importância de criar currículos que representem e respeitem as vivências das infâncias. Ao fazê-lo, abrem-se a possibilidades para a construção de realidades distantes dos discursos adultocentros que frequentemente permeiam o cotidiano escolar.

No continuar do mapeamento nos pautamos a partir de pesquisas com embasamento na teoria pós-crítica, pós-estruturalista e pela filosofia da diferença. Ao adotar essas perspectivas teóricas, o mapeamento procura ampliar a compreensão sobre as concepções de infâncias, currículos e formação docente na educação infantil, permitindo uma análise mais crítica e reflexiva das práticas educacionais e de suas implicações políticas, sociais e culturais.

No encontro com as pesquisas, nos colocamos em constante rastreamento de suas potências, mas evidenciando também possíveis lacunas, inconsistências ou áreas pouco exploradas no campo

de conhecimento atual, o que orientou o *zoom* do estudo. Esse mapeamento procurou por teses e dissertações publicadas nos últimos cinco anos (de 2019 a 2023). A escolha dessa temporalidade motivou-se por permitir abordar pesquisas recentes, que refletem as preocupações e os desafios atuais, pactuando para a observação das práticas e abordagens educacionais contemporâneas.

Para expandir as linhas conceituais, fizemos inicialmente buscas no catálogo de dissertações e teses da Capes. A plataforma foi utilizada por desempenhar um papel crucial no mapeamento de pesquisas acadêmicas em dissertações e teses, fornecendo acesso a uma ampla gama de estudos recentes e relevantes, atualizados regularmente e facilmente acessíveis *online*. A referida busca pautou-se pela produção de mapas direcionais, entendidos aqui não como meras representações, mas como vias de conexão entre diferentes territórios, que foram se formando durante a pesquisa (Deleuze; Guattari, 1995).

3.1 BONS ENCONTROS NA INTERCESSÃO DAS PESQUISAS

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas - para um filósofo ou artistas - mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animais ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formarmos uma série, mesmo que completamente imaginária estamos perdidos. Eu preciso dos meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro (Deleuze, 1988, p. 156).

Os intercessores em Deleuze (1988) configuram-se em elementos essenciais para o processo de produção e desempenham um papel de catalisador do processo criativo. Na colaboração e interação entre intercessores, buscamos agenciamentos, encontros potentes e conexões com as produções acadêmicas.

Ao pesquisarmos na plataforma Capes, lançamo-nos de forma atenta e aberta para as possibilidades que nos eram apresentadas. Nesse encontro com intercessores, procuramos construir o mapa de nossa pesquisa. Deleuze e Guattari (1995) remetem à ideia de mapa não como uma representação engessada, estática e determinada da realidade, mas sim uma construção dinâmica e fluida, em que as relações entre os elementos são múltiplas, complexas e não hierárquicas ou hegemônicas. Ao adotarmos esse conceito, abraçamos uma visão que

reconhece a multiplicidade de caminhos e conexões possíveis, valorizando a diversidade e a autonomia dos elementos que compõem essa rede de relações.

Dessa forma, o mapa que aqui intentamos se revela não apenas como uma ferramenta de orientação, mas uma rede de conexões em que todos os elementos são igualmente importantes. O que se enfatiza é a multiplicidade, a diversidade e a não linearidade, sugerindo que o conhecimento e a realidade são processos em constante fluxo e transformação. Não ensejamos uma imagem fiel e definitiva da realidade, como decalque, mas uma construção que reflete os agenciamentos e as subjetividades produzidas (Deleuze; Guattari, 1995).

Aprendizes de cartógrafos, almejamos um desenho possível, mas nunca único e verdadeiro; não procuramos uma definição exata do que se anseia, pois buscamos traçar linhas e criar conexões (Barros, L. P.; Kastrup, 2009). É uma abordagem que valoriza a experimentação, a criatividade e a capacidade, que anseia sempre por novos territórios, como nos define Faria e Gomes (2020):

Mapa que não é estanque e isolado, mas sim aberto, permeável e conectável, pois pode ser revertido, rasgado, rasurado (DELEUZE; GUATTARI, 1995a), composição repleta de tensões territorializantes, desterritorializantes e reterritorializantes. Um agenciamento territorial que não abarca a totalidade do que há para ser expresso [...], mas que apresenta assinaturas expressivas sobre o conceito em tela com potência para provocar e movimentar o pensamento [...] (Faria, Gomes, 2020, p.51).

O mapear sem decalque ou sem reprodução do que já está posto (Deleuze, Guattari, 1995) nos permite a contextualização do problema da pesquisa, situando-o dentro do panorama científico e acadêmico. Esse vislumbre fortalece o estabelecimento do problema de pesquisa e de sua fundamentação teórica. Traçamos um ponto de partida.

Com os direcionamentos já existentes, produzimos alinhavos, atentos às subjetividades que surgiram nos agenciamentos produzidos, em contato com o universo das pesquisas. Os agenciamentos produzidos se traduzem em uma concepção dinâmica e relacional que desafia uma visão simplista e atomística da realidade. Enfatizamos a interação entre múltiplos elementos heterogêneos produtores de resultados singulares e imprevisíveis, em um agenciamento que não é apenas o somatório das partes que o compõem, mas que possui autonomia e eficácia própria (Deleuze, Guattari, 1995).

O agenciamento é sempre coletivo, inclui seres humanos, mas inclui muitas outras coisas: corpos em movimento, máquinas, ferramentas, objetos técnicos, instituições, discursos,

linguagens, conceitos, afetos, percepções, sensações etc. Tudo o que é capaz de agir, de produzir e de ser afetado, de experimentar intensidades, de inventar modos de existência, de criar formas de vida produz agenciamentos. Ele está sempre em construção, em devir, que se modifica constantemente através das interações entre seus componentes (Deleuze; Guattari, 1995).

Ao mapear, procuramos trabalhos que pudessem compor em agenciamentos potentes para a nossa pesquisa-intervenção, suscitando reflexões corroborativas para o seu desenvolvimento. Buscamos por formas abertas, capazes de criar conexões passíveis de serem feitas e desfeitas, se preciso fosse (Deleuze; Guattari, 1995).

Nesses processos, criamos territórios, estabilidades passíveis de mudanças. Muitas vezes nossas estabilidades foram quebradas, gerando abertura para outros formatos, para a inovação e o caos, provocando reterritorialização. Seguimos a busca num constante territorializar, desterritorializar e reterritorialização, uma vez que “[...] não há território sem um vetor de saída do território e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte” (Deleuze, 1994; O abecedário [...], [s. d.], p. 4). É nesse movimento não estático que construímos o nosso mapa de pesquisa, sempre em movimento e em composição.

Os movimentos de mapeamento promoveram bons encontros que se pactuam em situações em que os elementos múltiplos se conectam de forma produtiva e criativa, gerando novas possibilidades e transformações (Deleuze; Guattari, 1995). Tais interseções entre diferentes pensamentos se configuraram como geradores de novas possibilidades, transformações e emergências, capazes de serem elementos de produção de diferença.

Segundo Deleuze e Guattari (1995), a compreensão do mundo parte de uma multiplicidade de processos de encontro e devir. Eles estão intimamente relacionados à sua ênfase na diferença, na criação e na singularidade como aspectos fundamentais da realidade. Os bons encontros têm o potencial de abrir novos caminhos, criar relações e revelar potencialidades, perpassando pela produção de ações micropolíticas que fortalecem o coletivo, suas demandas e seus posicionamentos diante das engrenagens da macropolítica.

No desenho realizado por esse mapeamento, inicialmente importou a busca no catálogo de dissertações e teses da Capes, utilizando-se os seguintes descritores “formação continuada de professores”, “currículo da educação infantil”, “devir-criança” e “bebês e crianças bem pequenas”, escrito entre aspas com o objetivo de que fossem selecionados o máximo de trabalhos que englobasse tais descritores. Para refinar a pesquisa, como filtro, utilizamos apenas trabalhos da área de conhecimento, área de avaliação e área de concentração na educação. Os descritores foram aplicados tanto de forma conjunta quanto separadamente para a maior possibilidade de localização de pesquisas. Nessa composição, obtivemos como primeiro resultado um total de 84 pesquisas.

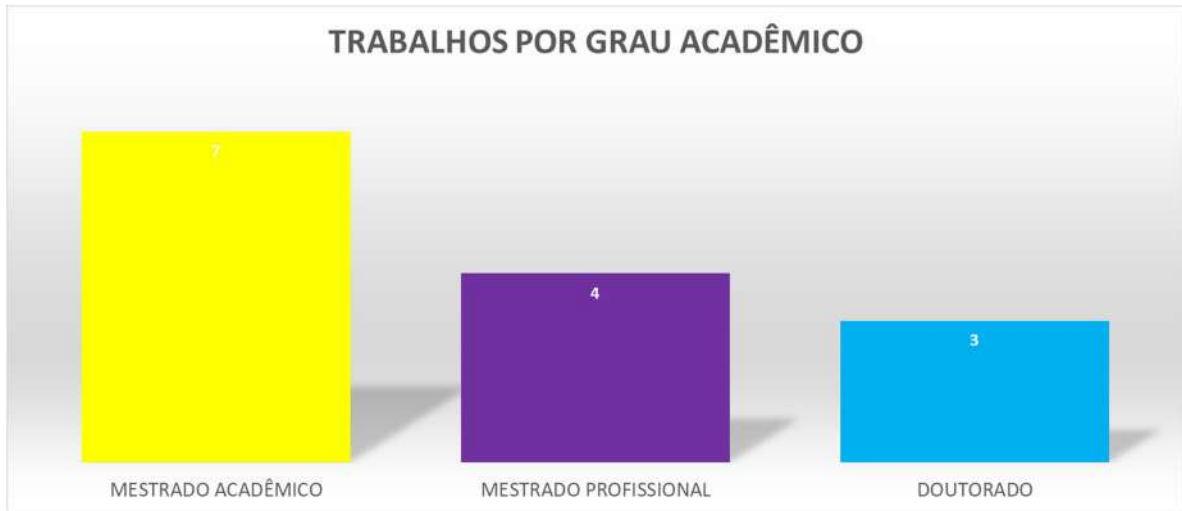
Traçamos estratégias para uma busca mais proximal, realizando a leitura dos títulos, dos resumos, dos objetivos, da metodologia e das considerações finais dos trabalhos, o que nos proporcionou momentos cruciais de interação e diferenciação. Mapeamos novos caminhos, nos quais novas possibilidades e realidades emergiram para a nossa pesquisa-intervenção.

Na análise dos trabalhos mapeados, delimitamos critérios de inclusão e exclusão, para podermos refinar os resultados. Como critério de inclusão, foram selecionados trabalhos que apresentaram objetos de pesquisa que pudessem contribuir para a nossa temática e os que apresentaram referenciais teóricos fundamentados na filosofia da diferença. Como critério de exclusão, foram descartados os trabalhos que abrangiam etapas da educação básica que não a educação infantil, os que estavam fora da temporalidade determinada e os trabalhos repetidos. Após esse refinar, foram selecionados 14 trabalhos para análise mais criteriosa.

Passamos então a realizar uma exploração mais profunda. Traçamos quais estudos se configuraram em dissertações de mestrados acadêmicos, mestrados profissionais e teses de doutorado e elencamos quais as universidades que se destacaram entre os estudos selecionados e sua distribuição por ano. Posteriormente organizamos os estudos quanto às características conceituais da pesquisa, objetivando construir caminhos de articulação com o nosso problema.

Primeiramente observamos que quanto ao grau acadêmico as pesquisas se configuram em 7 dissertações de mestrado acadêmico, 4 dissertações de mestrado profissional e 3 teses de doutorado, conforme elencamos no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Trabalhos selecionados por grau acadêmico

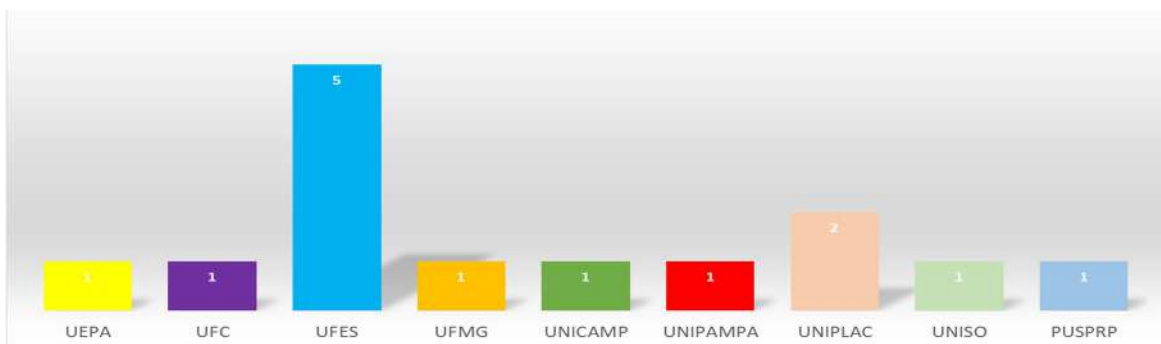


Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A seleção inclui trabalhos de diferentes níveis de formação acadêmica, abrangendo desde o mestrado acadêmico até o doutorado. Isso sugere uma ampla gama de contribuições para o campo de estudo, com diferentes profundidades de análise e rigor metodológico. A maioria dos trabalhos selecionados são dissertações de mestrado acadêmico (sete em comparação com quatro dissertações de mestrado profissional e três teses de doutorado). Essa diversificação de perspectivas ocorre devido ao rastreamento das contribuições tanto da academia quanto do ambiente profissional. Expandimos o nosso reconhecimento atento à diversidade de perspectivas e abordagens, ampliando nosso campo teórico-metodológico.

Traçamos também um desenho das instituições de ensino que mais se destacaram, conforme o Gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2 – Trabalhos selecionados por instituição de ensino



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O Gráfico 2 apresenta os estudos distribuídos em nove universidades. Percebe-se que, apesar de serem de universidades distintas, chegam a conclusões semelhantes ou complementares, o que pode ser indicativo da robustez e da validade dos resultados encontrados. Destacamos que, na Ufes, encontramos o maior número de pesquisas, em especial no que se refere a pesquisas com as infâncias e pesquisas cartográficas. Podemos associar esses números a existência de muitos grupos de pesquisas, tais como o Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Culturas e Cotidianos (Nupec), ao grupo de pesquisa Currículos em Interações Colaborativas na Educação Básica e no Ensino Superior (Ciclos), ambos coordenados pelas professoras doutoras Kézia Rodrigues Nunes e Larissa Ferreira Rodrigues Gomes, e o grupo de pesquisa Conversações com a filosofia da diferença em currículos e formação com professores (Com-Versações), coordenado pela professora doutora Janete Magalhães Carvalho. Esses grupos têm desenvolvido um vasto número de produções de pesquisas envolvendo as infâncias e pesquisas cartográficas.

No Gráfico 3, apresentamos os trabalhos selecionados por ano. Essa perspectiva evidencia que, nos cinco últimos anos, há uma constância de produções sobre o nosso tema de pesquisa, o que corrobora sua relevância.

Gráfico 3 – Trabalhos selecionados por ano



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Assim nossos intercessores, como mencionado por Deleuze (1988), são elementos propulsores do processo de produção e criação. Fizeram-se presentes em diferentes contextos e nos levaram a conexões, agenciamentos potentes e encontros produtivos na pesquisa.

No contexto da formação continuada de professores, procuramos abordagens com foco nas escutas do cotidiano, desafiando modelos tradicionais centrados na transmissão unilateral de conhecimento. Na intercessão com as pesquisas, buscamos formações que propunham uma abordagem horizontal e participativa, promovendo diálogos entre os *praticantespensantes* do cotidiano escolar, em um entrelaçar da *teoriaprática*, promovendo reflexões sobre a prática docente e desenvolvendo técnicas de autoconhecimento e autodesenvolvimento. Da mesma forma, no âmbito do currículo da educação infantil, os intercessores nos agenciam a romper paradigmas e a reconhecer a criança como agente ativo e criador de sua própria existência.

Tendo como intercessores o devir-criança e enunciações de professoras de bebês e crianças bem pequenas, tencionamos ampliar a concepção de infância não apenas como um sujeito cronológico, em formação, mas como um ser de intensidade e experiência singular de vida. Dialogamos com pesquisas que ressaltam a importância de compreender as infâncias como agentes ativos e produtores de cultura, rompendo visões adultocêntricas que as invisibilizam e as consideram como apenas agentes passivos. Expandimos reflexões sobre a necessidade de uma abordagem pedagógica sensível às singularidades e potencialidades, que impulse sua autonomia e sua criatividade, e defenda a necessidade de espaços educativos de experimentação e multiplicidade.

3.2 UMA PROBLEMATIZAÇÃO DOS CAMINHOS POSSÍVEIS A PARTIR DOS BONS ENCONTROS

A Infância - Achadouros

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. Aquilo que a negra Pombada, remanescente de escravos do Recife, nos contava. Pombada contava aos meninos de Corumbá sobre achadouros. Que eram buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas moedas de ouro, dentro de grandes baús de couro. Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos. Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos. Hoje encontrei um baú cheio (Barros, 1996, p.31).

Explorando a relação entre o tamanho do quintal e a intimidade que temos com as coisas, Barros (1996) sugere uma desconstrução da noção tradicional de espaço e tempo. Nessa visão, o quintal transcende sua dimensão física e se torna um espaço carregado de significados pessoais, em que as infâncias são revividas e a memória se entrelaça com a experiência presente. No poema o autor se autodefine como um "caçador de achadouros de infância", alguém que busca lembranças da infância como tesouros preciosos, que o leva a descobrir um "baú cheio" de vivências da infância. No mapear das pesquisas nos colocamos em um movimento muito semelhante ao do poeta, nos pusemos no rastreamento dos "achadouros de infância" existente em cada pesquisa. Os encontros com estes achadouros nos propiciaram expandir nossos modos de pensar e ser infâncias.

Em Deleuze (1998), os encontros assumem uma importância fundamental na maneira como experimentamos o mundo e interagimos com ele. Um bom encontro potencializa a nossa eficácia de atuação e existência no mundo, nos capacita a explorar nossa criatividade e inventar novas formas, novos possíveis para a construção de currículos, que considerem as enunciações dos bebês e das crianças bem pequenas como elementos de sua construção.

Dessa forma, a pesquisa se fez de forma aberta às experiências, para o encontro com as outras pesquisas, desejando os agenciamentos que nos apontassem formas de construção de currículos menos adultocêntricos e mais criancieiros. Nesse mapear, nos colocamos, segundo Larrosa (2004)

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, [...] cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. A experiência, a possibilidade (Larrosa, 2004, p. 160).

Estabelecemos diálogos com as pesquisas que nos atravessaram, ampliando nosso contexto teórico e metodológico. Esses encontros nos permitiram ampliar os conceitos de infância como experiência (Kohan, 2012), que é experimentada, vivida, sempre inventando formas de fissurar os espaços endurecidos e controlados pelas linhas molares que permeiam a educação infantil. Nos colocamos a pensar os currículos para além da ideia de documento oficial, nos remetendo a um currículo, conforme Ferraço e Carvalho (2012, p. 10) como “[...] redes de saberes, fazeres

e poderes, que se manifestam em conversações, narrativas e ações tecidas e compartilhadas nos cotidianos escolares, que não se limitam a esses cotidianos, mas se prolongam para além deles [...]”.

Analizamos os processos de formações continuadas presentes nas pesquisas, com vista a estruturação de uma formação, como nos aponta Dias (2009), “[...] em movimento, de seu corpo vivo, de uma relação entre quem a pratica e a própria formação [...] um cultivo do exercício que possibilite estranhar-se as prescrições. (Dias, 2009, p. 171). Lançando um olhar ao “[...] questionamento dos ‘possíveis’ do coletivo escolar e da formação contínua com professores, inseridos no cotidiano escolar, constituírem-se nas dimensões pessoal, profissional e coletiva de forma processual” (Carvalho, 2006, p. 291).

Para dinamizar essa análise aprofundada, agrupamos os trabalhos conforme os conceitos por eles explorados: formações continuadas com professores na educação infantil; cartografias do currículo da educação infantil; devir-criança e concepções de infâncias e bebês, crianças bem pequenas.

3.2.1 Formação continuada com professores na Educação Infantil

Os diálogos tecidos com as pesquisas, no tocante à formação continuada com professores na educação infantil, pautam-se na formação para além de concepções tecnicistas, destacando a importância de considerar suas interações na vida cotidiana dos educadores. Buscamos uma compreensão de formações continuadas enredadas nos cotidianos escolares. Ferraço e Gomes (2013) afirmam

Práticas políticas que, para além dos modelos estruturantes, com as engenhosidades e invenções docentes, produzem múltiplos sentidos para as escolas, fazendo-nos apostar: nos diferentes contextos cotidianos como *espaços tempos* de produção de políticas educacionais; nas artes dos professores, tecelões dos currículos e dos processos de formações, como potência para ampliação e expansão da vida/conhecimento; e nos praticantes como protagonistas e legítimos autores dessas produções. Assim, para além da ideia de currículos e de processos de formação de professores reduzidos a prescrições, e dos docentes como técnicos, burocratas e reprodutores do modelo social vigente (Ferraço; Gomes, 2013, p. 466).

Nas pesquisas tivemos atentos aos encontros com modelos de formações continuadas que propuseram uma visão inovadora das práticas políticas na educação, destacando a importância da criatividade e da inovação docente. Formações que levassem em consideração a impotência

dos currículos prescritos, mas também que propusessem a reflexão sobre as relações de poder, as modelagens, os atravessamentos que os permeiam.

No Quadro 4 elencamos os trabalhos que nos levaram aos bons encontros com a temática da formação continuada com professores:

Quadro 4 – Levantamento de produções acadêmicas em ordem decrescente por ano de defesa (2019-2023): formação continuada com professores na Educação Infantil

LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS EM ORDEM DECRESCENTE POR ANO DE DEFESA (2019 A 2023)			
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL			
TIPO	AUTOR/INSTITUIÇÃO DE ENSINO/ANO	TÍTULO DO TRABALHO	REFERENCIAL TEÓRICO
MP	Marcelo Dobrovoski, Universidade Federal do Espírito Santo, 2021	Formação continuada de professores na escola: diálogos entre currículo, educação infantil e educação especial	Curi, Hobsbawm, Pessotti, Jannuzzi, Amiralian, Bueno, Mazzota
D	Edlane de Freitas Chaves, Universidade Federal do Ceará, 2020	A formação em contexto de professoras dos bebês e das crianças bem pequenas: análise de um processo formativo na creche	Nóvoa, Formosinho Imbernón, Rocha, Faria, Cruz, Campos, Kramer e Barbosa
M	Francisca Janice Silva, Universidade do Estado do Pará, 2019	Formação continuada de professores de educação infantil em Paragominas/PA	Oliveira e Mota Neto e Franco, Imbernón, Gatti e Barreto, Ariès, Freire, Freitas, Nóvoa, Kuhlmann Jr., Kramer, Kishimoto, Santos.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Nos territórios da pesquisa, fomos agenciados pelas contribuições com a dissertação de Marcelo Dobrovoski (2021), intitulada *Formação continuada de professores na escola: diálogos entre currículo, educação infantil e educação especial*, que através de ações formativas, procurou construir articulações entre o currículo escolar e a inclusão de crianças público-alvo da educação especial na educação infantil. O autor, através da formação continuada em contexto na escola, objetivou, através do processo de indissociação da teoria e da prática, problematizar a potencialidade das formações como dispositivo provocador que permite a composição do ser docente e o ser infâncias.

Aponta ainda formação continuada em contexto como uma abordagem significativa para o desenvolvimento profissional dos professores. Segundo Dobrovoski (2021), esses processos oferecem possibilidades aos professores de promoverem as vivências pedagógicas permeadas na autocrítica e no diálogo, possibilitando revisão constante. Apresenta a escola como território rico para formação continuada em contexto, a partir das práticas cotidianas escolares.

Na formação continuada proposta por Dobrovoski (2021), o professor se constitui em mediador, pois a formação é realizada com os participantes e não sobre eles. Há uma constante problematização nas formações acerca dos currículos escolares, com intento de gestar currículos comprometidos com ações que considerem o desejo da criança e a importância de suas culturas.

Essa concepção de formação vem ao encontro de nossa pesquisa, uma vez que adotamos a formação continuada que não se traduz em um anexo da prática, mas em um fluxo incessante de pensamento e ajustes, desafiando as estruturas preestabelecidas do pensamento pedagógico. Um processo de indissociabilidade da teoria e prática, uma vez que não há como “[...] definirmos, com clareza, onde começa e onde termina o processo de influência mútuas entre as ações cotidianas, chamadas práticas, e os conhecimentos formais que lhes dão sustentação” (Oliveira, 2012, p. 48).

Nessa mesma perspectiva formativa, a tese de doutorado de Edlane de Freitas Chaves, intitulada *A formação em contexto de professoras dos bebês e das crianças bem pequenas: análise de um processo formativo na creche*, aborda a formação continuada de professoras que trabalham com bebês e crianças bem pequenas em creches, visando a uma formação dialógica e pautada no cotidiano escolar, com a transformação das práticas pedagógicas a partir da própria prática. O estudo apresenta como objetivo geral analisar a perspectiva das professoras sobre as possibilidades de um processo de formação em contexto que vise contribuir para essa transformação.

A pesquisa foi realizada em uma creche pública no Ceará, onde foi desenvolvida uma formação em parceria com as professoras, seguindo uma abordagem colaborativa de pesquisa-ação. No processo formativo, foram utilizadas a observação participante, entrevistas individuais e coletivas, e consulta à proposta pedagógica da instituição. As professoras perceberam a formação em contexto como um processo de partilha e construção coletiva, valorizando seu

caráter participativo e sua forte relação com o contexto da creche. Como resultados, apresenta o impacto positivo da formação nas concepções dos docentes acerca da criança, da educação infantil e do papel da professora, resultando em mudanças em suas práticas pedagógicas e posturas como docentes.

Em consonância com esse debate, adotamos em nossa pesquisa a formação docente que emerge como um processo dinâmico e contínuo de construção das práticas pedagógicas, não se limitando a um estágio fixo ou conclusivo, mas sim como um devir-docente em constante evolução. Como nos aponta Deleuze e Guattari (1995), o "devir docente" nos remete a um constante processo de transformação, um construir a si mesmo, perpassando a reinvenção das práticas docentes.

A formação docente é compreendida não apenas como um processo de aquisição de conhecimento teórico, mas como um processo enraizado nas práticas educativas do cotidiano escolar, em que os professores estão continuamente engajados em processos de agenciamento, adaptando-se e reconfigurando suas práticas em resposta às demandas do contexto educacional.

Na dissertação de mestrado de Francisca Janice Silva (2019), intitulada *Formação continuada de professores de educação infantil em Paragominas/PA*, analisamos como foi desenvolvida a formação continuada de professores da educação infantil de Paragominas. A autora aponta como resultado a falta de tempo adequado para que as formações possam acontecer, além de denunciar a falta de escuta dos professores, que não participam da elaboração das propostas que constituem as formações. Ao realizar entrevistas com os participantes, evidenciou que os professores consideram que a formação deva ser desvelada a partir da escuta sensível dos participantes, com base no cotidiano escolar e nas necessidades dos professores como elementos disparadores de suas temáticas.

De maneira alinhada com nossa pesquisa-intervenção, a pesquisa de Silva (2019) apresenta o enfoque que valoriza a compreensão profunda das realidades vivenciadas no cotidiano escolar, bem como o reconhecimento das necessidades individuais e coletivas dos professores, essenciais para a definição das temáticas formativas. Essa perspectiva ressoa com a ideia de uma formação docente contextualizada, que se constrói a partir das experiências e demandas concretas do campo educacional, conforme nossa intenção de pesquisa.

3.2.2 Cartografias dos currículos da Educação Infantil

Nesse agenciamento com as pesquisas selecionadas no mapeamento, apresentamos aqui as considerações acerca das composições dos currículos da educação infantil, que adotam uma abordagem que não se restrinja apenas aos aspectos pedagógicos, mas que também considere a criança e suas enunciações como produtoras de conhecimentos, que assume as multiplicidades de expressão e suas redes de saberes, poderes e fazeres.

Apostamos em um *currículo crianceiro*, em uma abordagem curricular fundamentada na compreensão do processo de aprendizagem como um devir contínuo e dinâmico, reconhecendo as infâncias como agentes ativos nas construções dos conhecimentos. Nessa perspectiva, os currículos não são concebidos como um conjunto estático de conteúdos a serem transmitidos, mas sim como um espaço de encontros, em que as multiplicidades se entrelaçam e celebram as potencialidades de cada indivíduo. O termo “crianceiro”, apresentado na expressão “currículo crianceiro”, inspira-se na concepção crianceira apontada por Kohan (2003):

Crianceira é devir, não delimitada por algum pacto social, nem algo que desapareça pelo fato de se encontrar “adulto”. Devir que não se captura por nenhum estado de adulto, devir que se capacita sempre por expressões longe de equilíbrio. Digamos, procura incessante de novos mapeamentos, encontro real-imaginário. Crianceira se constitui de multiplicidades em processo, diferença enquanto o eu experimento a vida (Katz¹¹, 1996, *apud* Kohan, 2003a, p. 7)

Ser infâncias, crianceirar é, portanto, um estado de multiplicidade em constante processo de formação e transformação. Não se refere a idade cronológica apenas, mais uma forma de ser e estar no mundo, de vê-lo de novas maneiras, de ser infâncias mesmo já estando na vida adulta. Kohan (1996) nos convida a reconsiderar as fronteiras entre infância e idade adulta, remodelando a maneira como a realidade é percebida e experimentada.

No Quadro 5, relacionamos trabalhos que dialogam com as concepções de currículos da educação infantil, proposta em nossa pesquisa-intervenção:

Quadro 5 – Levantamento de produções acadêmicas em ordem decrescente por ano de defesa (2019-2023):
cartografias dos currículos da educação infantil

LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS EM ORDEM DECRESCENTE POR ANO DE DEFESA (2019 A 2023)
--

¹¹ KATZ, Chaim Samuel. Crianceira: o que é a criança. *Cadernos de Subjetividade*, São Paulo, n. esp., p. 90-96, 1996.

CARTOGRAFIAS DOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL			
TIPO	AUTOR/INSTITUIÇÃO DE ENSINO/ANO	TÍTULO DO TRABALHO	REFERENCIAL TEÓRICO
MP	Claudineia Rossini Gouveia, Universidade Federal do Espírito Santo, 2023	Os desenhos infantis como arte criadora de currículos: cartografias entre signos artísticos, infâncias e docência	Silva, Lopes e Macedo; Deleuze, Bergson; Kohan; Corazza; Alves; Deleuze e Guattari e Passos, Kastrup e Escóssia; Carvalho.
T	Erika Mariana Abreu Soares. Universidade Federal de Minas Gerais, 2020	Devir-selvagem da criança na educação infantil: um currículo entre voos e pousos da Mariposa	Barros; Deleuze; Larrosa Bondía, Silva; Corazza; Zordan,
M	Semíramis Martins Correa, Universidade Federal do Pampa, 2019	“Ciranda da vida que gira e faz girar a roda” do brincar como experimentação de devires docentes na educação infantil	Foucault; Deleuze e Guattari

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A dissertação de Mestrado Profissional de Claudineia Rossini Gouveia (2023), intitulada *Os desenhos infantis como arte criadora de currículos: cartografias entre signos artísticos, infâncias e docência*, nos convida a olhar mais atentamente as infâncias, em um constante devir-infância. A autora parte dos desenhos infantis em uma análise da potência criadora das infâncias, apostando nas “[...] multiplicidades existentes no território da Educação Infantil, potencializadas pela roda de conversas entre professoras e crianças” (Gouveia, 2023, p. 8). A pesquisa contribui para um pensar em construção dialógica de currículos que se ponham sensíveis “às necessidades e vivências das infâncias que fazem parte desse território” (Gouveia, 2023).

Há uma construção reflexiva e dialógica sobre a elaboração de currículos sensíveis às necessidades e às vivências das crianças no contexto da educação infantil. Apresenta o desenho infantil como uma linguagem primordial para a expressão das crianças, salientando a necessidade de uma abordagem mais significativa e integrada no contexto escolar. A pesquisa propõe uma análise detalhada das práticas pedagógicas, com foco nas interações entre professores e crianças para promover a autonomia e a expressão criativa das crianças através do desenho.

Na composição de um *currículo crianceiro*, buscamos na pesquisa de Gouveia (2023) caminhos que potencializam a construção de uma abordagem educacional que respeite e estimule a autonomia, a curiosidade e a criatividade das crianças. Objetivamos assim evidenciar o seu papel na construção do conhecimento por meio da exploração ativa e da interação com o ambiente, com práticas educativas que estimulem o diálogo.

Nesse mesmo buscar, nos encontramos com a tese de doutorado de Erika Mariana Abreu Soares, intitulada *Devir-selvagem da criança na educação infantil: um currículo entre voos e pousos da Mariposa*. A autora argumenta que as crianças em devir-selvagem, ao vivenciarem o movimento dos desejos no currículo-quintal, inventam novas formas de aprender, rompendo o que já está preestabelecido para o comportamento infantil. Na pesquisa, a autora afirma a importância da vivência das infâncias e tece o cotidiano escolar como um espaço de experimentação e criação.

Cartografa as infâncias como movimento criador, com capacidade de provocar a reinvenção dos modelos endurecidos de aprendizagem preceituados nos currículos da educação infantil. Na concepção de devir-selvagem, procura construir uma cartografia das infâncias, explorando “[...] gestos, olhares, dizeres, experimentações e descobertas que as crianças fazem no cotidiano escolar” (Soares, 2022, p. 10). No encontro com o desconhecido, evidencia outras formas de aprender.

A partir da poesia de Manoel de Barros, mais especificamente no poema *Achadouros*, apresenta uma concepção de currículo como um quintal, aberto à experimentação e ao movimento que transborda a vida. Destaca os momentos de descoberta e aventura que exploram e desvendam o mundo, quando as crianças, através de suas expressões únicas, contribuem para a formação de uma ética que valora a vida e a criatividade. Apresenta os currículos da educação infantil como um espaço dinâmico, em que as crianças desempenham um papel ativo na construção de seus próprios conhecimentos e suas vivências.

A abordagem aqui proposta ultrapassa a visão linear do currículo, rejeitando a ideia de sua construção centralizada, sem a escuta de todos os que habitam o cotidiano escolar. Em vez disso, objetiva permitir que as contribuições das crianças extravasem para uma nova configuração dos caminhos curriculares.

Na dissertação de mestrado de Semíramis Martins Corrêa (2019), intitulada: *“Ciranda da vida que gira e faz girar a roda” do brincar como experimentação de devires docentes na educação infantil*, encontramos novas formas de pensar as formações docentes e as composições curriculares. Nas oficinas de professores como dispositivo de formação, observamos o potencial da proposta como espaço catalisador de diálogos docentes e a abertura para novas possibilidades curriculares. As oficinas com professores são desenvolvidas em espaços que promovem vivências por meio de brincadeiras infantis, que são propostas aos professores. O processo formativo das oficinas promove a interação sobre os diversos possíveis devires que movem a composição dos currículos da educação infantil. Nessas oficinas, intentou-se produzir agenciamentos com “[...] potencialidades de viver infâncias singulares” (Corrêa, 2019, p. 6), objetivando deslocamento dos agenciamentos capitalistas, marcados por condutas que concebem as infâncias como tempo cronológico, ou seja, como etapa de vida, que deve ser preparada para a vida adulta, para um agenciamento em devir-infância.

A autora aposta no brincar, como modo de experimentar a multiplicidade das infâncias e como meio capaz de propor a interação da criança com o mundo. Para despertar o devir-criança-docente, propõe, por intermédio de oficinas, momentos brincantes, que atuaram como instrumentos de projeção de desejos, despertando nos professores novos olhares para os espaços, os tempos e as formas de se relacionar com as infâncias. Essas vivências transbordam na construção de uma proposta curricular atenta às enunciações infantis e docentes.

A pesquisa comunga diretamente com a nossa pesquisa-intervenção, uma vez que busca compreender a criança e os docentes da educação infantil em suas multiplicidades, em seus desejos, em suas necessidades, rompendo conceitos puramente adultocêntricos. Nossa busca é compreender o desejo infantil, como canal de agenciamento para uma visão de infância ampla, propondo uma reinvenção dos territórios escolares já sedimentados, para que crianças e adultos possam considerar suas necessidades sem anular o desejo uns dos outros.

3.2.3 Devir-criança e concepções de infâncias

Na interação com as pesquisas que aqui selecionamos, exploramos as representações e concepções de infâncias, e como elas se agenciam em um constante devir-criança. O devir-

criança em Deleuze; Guattari (1997), não se resume a uma simples imitação ou assimilação, tampouco implica em uma regressão à infância cronológica. Devir-criança é encontro, “não é imitar, assimilar-se, fazer como um modelo, voltar-se ou tornar-se outra coisa num tempo sucessivo” (Kohan, 2005b, p. 5). Também não é infantilizar-se:

Devir-criança não é tornar-se uma criança, infantilizar-se, nem sequer retroceder à própria infância cronológica. Devir é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades, que provoca uma terceira coisa entre ambas, algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias (Deleuze; Parnet, 1988, p. 10-15). Um devir é algo "sempre contemporâneo", criação cosmológica: um mundo que explode e a explosão de mundo (Kohan, 2005b, p. 5)

No Quadro 6, elencamos os trabalhos que compõem a temática com a nossa pesquisa-intervenção:

Quadro 6 – Levantamento de produções acadêmicas em ordem decrescente por ano de defesa (2019-2023): devir-criança e concepções de infâncias

LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS EM ORDEM DECRESCENTE POR ANO DE DEFESA (2019 A 2023)			
DEVIR-CRIANÇA E CONCEPÇÕES DE INFÂNCIAS			
TIPO	AUTOR/INSTITUIÇÃO DE ENSINO/ANO	TÍTULO DO TRABALHO	REFERENCIAL TEÓRICO
MP	Rayra Ferreira Subtil Sarmento Universidade Federal do Espírito Santo, 2023	Cristais do tempo: cartografias de registros avaliativos na pré-escola	Deleuze e Guattari; Bergson; Corazza; Kohan; Gomes; Nunes; Larrosa Bondía; Rolnik; Passos, Kastrup e Escóssia.
MP	Eriadnes de Souza Rangel Alves, Universidade Federal do Espírito Santo, 2022	O devir-criança da docência na produção curricular da educação infantil em um CMEI de Serra/ES	Alves; Deleuze e Guattari; Freire; Kohan; Kastrup; Silva.
D	Ana Cristina Baladelli Silva, Universidade de Sorocaba. 2021	“Entre” encontros e caminhos de uma professora-pesquisadora no cotidiano da educação infantil	Deleuze e Guattari; Kohan; (2007, 2011, 2015), Deleuze; Schérer; Leite; Freire.
M	Natasha Pereira Barbosa, PUSP RP 2020.	Processos de produção de subjetividade sobre infância e práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil	Deleuze; Carvalho; Passagi <i>et al.</i> , Santos e Silva; Silveira, Sant’Ana e Maia.
M	Camilla Borini Vazzoler Gonçalves, Universidade Federal do Espírito Santo, 2019	As fabuloinvenções das crianças nos agenciamentos dos currículos	Deleuze e Guattari; Lapoujade; Carvalho; Kohan; Corazza

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A dissertação de Rayra Ferreira Subtil Sarmiento (2023), com o título *Cristais do tempo: cartografias de registros avaliativos na pré-escola*, nos estimula a buscar a compreensão do cotidiano escolar, das vivências docentes, das infâncias, dos registros infantis, das avaliações da educação infantil por meio de uma cartografia da atuação docente e do devir-criança no município de Cariacica.

Da pesquisa emerge a concepção de infâncias vibrantes, criativa e em constante devir, que desafia os modelos padronizados e se reinventa em uma constante produção de sentidos e afetos. As infâncias são entendidas como criação, espaço de potência em que as crianças criam e recriam acontecimentos e aprendizados. Nesse contexto, a autora apresenta as infâncias não como uma fase de desenvolvimento individual, mas, como preceitua Kohan (2011), um convite a interromper os pontos fixos e abrir possibilidades para novas experiências e modos de ser.

Apresenta as infâncias como inquietude sempre pulsante e resistente, que desafia as linhas molares e promove uma constante reinvenção das práticas educativas, rizomatizando uma multiplicidade de desejos e modos de ser na escola. Assim, as infâncias se revelam como um território fértil de criação e descoberta, em que as crianças cartografam novas linhas de pensamento e agenciam infinitas possibilidades de crescimento e transformação.

Corroborando esse pensamento, passamos a dialogar com a dissertação de Eriadnes de Souza Rangel Alves (2022), intitulada *O devir-criança da docência na produção curricular da educação infantil em um CMEI de Serra/ES*. A pesquisa propõe uma formação continuada permeada pela análise das narrativas dos professores e do modo como essas narrativas consideram as diversas facetas das infâncias, suas multiplicidades e o papel da criança na construção dos currículos.

A autora orienta a pesquisa pela filosofia da diferença (Deleuze; Guattari, 1995) e nos convida a repensar as infâncias como um campo de multiplicidades existenciais em constante devir. Apresenta considerações potentes sobre estas, não apenas como uma fase cronológica, mas como uma condição de experiência, propiciando abertura para as potencialidades criativas e transformadoras que a permeiam. Nesse contexto, a pesquisa busca deslocar a projeção futura

da infância, reconhecendo-a como uma força de criação que se desdobra em múltiplas linhas de expressão e agenciamento.

A concepção de infância como experiência, que ultrapassa categorias geracionais e se prolonga para além do tempo, permite enxergar as crianças como agentes ativos na produção de seus próprios mundos e aprendizados. Assim como os rizomas descritos por Deleuze; Guattari (1995), a criança e suas produções são capazes de se refazer em meio a questionamentos e mudanças, crescendo em fluxos intensivos e conectivos que se entrelaçam e se transformam ao longo do tempo.

No traçar da sua pesquisa, apresenta às crianças como protagonistas de um devir-criança que subverte os modos instituídos, agitando em alegria, em potência e transbordando em territórios habitados pelas infâncias. O estudo concebe as infâncias como multifacetada e forma de experienciar, enfatizando a potência criadora das crianças, especialmente por meio do desenho infantil, com a valorização da potência criativa e transformadora das crianças.

Tais perspectivas abrem caminhos para pensarmos em processos formativos permeados pelo devir-criança, considerando as infâncias como agentes ativos que compõem a produção de currículos. Convida-nos a olhar as infâncias, a ser infâncias e a compor em infâncias.

Dando seguimento a nossa revisão, passamos a dialogar com a tese de doutorado de Ana Cristina Baladelli Silva, intitulada: *“Entre” encontros e caminhos de uma professora-pesquisadora no cotidiano da educação infantil*, que investiga a dinâmica das infâncias e seus fazeres por meio de uma experimentação com imagens produzidas por crianças em uma escola pública municipal de Sorocaba/SP.

A pesquisa nos remete as infâncias em constante devir, que prioriza a experimentação, a exploração e a investigação, ressaltando a importância de uma abordagem que seja receptiva aos acontecimentos e sensível às intensidades da criação. Desafia-nos a pensar sobre os paradigmas adultocêntricos e as limitações impostas pelo tempo cronológico. Somos convidados a refletir acerca da importância dos profissionais da educação estarem abertos às experiências e sensíveis aos acontecimentos, permitindo-se serem contagiados pelo devir-criança.

Ao analisarmos a dissertação de Natasha Pereira Barbosa, intitulada *Processos de produção de subjetividade sobre infância e práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil*, buscamos compreender as concepções de criança e infâncias por ela apresentadas e como tais concepções permeiam as práticas docentes. A pesquisa propõe uma imersão nessas concepções e no modo como reverberam nas práticas docentes. No agenciamento com a pesquisa, evidenciamos que a multiplicidade de formulações estabelecidas nas práticas docentes e o modo como emergem não ocorrem apenas de teorias concebidas, mas principalmente das experiências e vivências ao longo de suas trajetórias profissionais.

Ao adentrarmos a dissertação de Camilla Borini Vazzoler Gonçalves, intitulada *As fabuloinvenções das crianças nos agenciamentos dos currículos*, somos convidados ou “(des)convidados” a adentrar no espaço escolar, em busca de caminhos para pensar os currículos da educação infantil do município de Vitória/ES. Por meio da metodologia da cartografia, a pesquisa nos leva a explorar as dobras nos currículos e a realizar um mergulho no cotidiano da educação infantil, com o intuito de capturar as intensidades que permeiam esse espaço.

A pesquisa defende a ideia de que os processos de aprendizagem são imanentes e não podem ser reduzidos a códigos universais ou prescritivos, como muitas vezes proposto pela Base Nacional Comum Curricular. Ao apostar nos processos imanentes de criação que surgem das fabuloinvenções das crianças, busca as dobras infantis que se transfiguram em possíveis que desafiam os limites dos currículos pré-estabelecidos, expandindo-se em devires, em uma experiência rizomática e infinitamente criativa.

A pesquisa propõe bons encontros ao conceber o devir-criança como um processo contínuo de tornar-se, de experimentar e explorar os múltiplos potenciais e possibilidades que as infâncias oferecem. Nessa perspectiva, as infâncias não são vistas como uma fase estática ou pré-determinada, mas sim como um fluxo de experiências e aprendizados que se desdobram ao longo do tempo. O devir-criança implica, portanto, uma constante reinvenção de si mesmo, uma busca por novos territórios de conhecimento, criatividade e expressão.

3.2.4 Bebês e crianças bem pequenas

No encontro com as pesquisas aqui elencadas buscamos as suas concepções de bebês e de crianças bem pequenas e infâncias. Muitas imagens e concepções vêm sendo produzidas sobre as infâncias ao longo da história. Tebet (2011) evidencia que essas imagens e concepções “emerge como um paradigma de verdade particular”, que irão direcionar a composição dos currículos e das práticas-docentes.

Procurando compreender o modo como as pesquisas vem direcionando as concepções e infâncias e as construções curriculares, tecemos os diálogos com as pesquisas a seguir:

Quadro 7 – Levantamento de produção acadêmicas em ordem decrescente por ano de defesa (2019-2023): bebês, crianças bem pequenas

LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS EM ORDEM DECRESCENTE POR ANO DE DEFESA (2019 A 2023)			
BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS.			
TIPO	AUTOR/INSTITUIÇÃO DE ENSINO/ANO	TÍTULO DO TRABALHO	REFERENCIAL TEÓRICO
M	Karine Tatiane Silva Bottega, Universidade do Planalto Catarinense, 2021	Pedagogia para pequena infância: diálogos sobre docência com professoras de bebês e crianças bem pequenas	Rinaldi; Rocha; Malaguzzi; Simiano; Barbosa
M	Loani Cristina Buzo Pontes, Universidade Estadual de Campinas, 2020	Bebês e redes: cartografias que tornam visíveis trajetos e redes de bebês em (uma) creche a partir de um diálogo com Latour e Deligny	Latour; Deligny; Tebet
M	Fabiola Pereira dos Santos, Universidade do Planalto Catarinense, 2020	Educação infantil: práticas pedagógicas com bebês e crianças bem pequenas	Ariès; Angotti; Barbosa; Carvalho e Fochi; Oliveira e Silva; Kramer; Kuhlmann; Mota; Saviani

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Ao buscarmos pontos de convergência com a dissertação de mestrado de autoria de Loani Cristina Buzo Pontes, intitulada *Bebês e Redes: Cartografias que tornam visíveis trajetos e redes de bebês em (uma) creche a partir de um diálogo com Latour e Deligny*, percebemos como a autora procura, em sua pesquisa, examinar as redes, as associações e os trajetos que constituem a educação infantil em creches, em específico em turmas de bebês. A autora tece

um diálogo sobre o papel dos bebês nas creches, questionando a visão predominante que os considera passivos frente à ação dos adultos. Ao problematizar o lugar do bebê, destaca que, muitas vezes, lhe é atribuído um lugar de “incompletude, passividade” e que é interpretado sob o prisma dos adultos, em uma visão adultocêntrica.

Em sua pesquisa, o bebê é pensado em tempo presente, como produtor de cultura, não a partir do que pode ser, do que pode se desenvolver, do que é desejável, do que se espera que alcance. A autora tece a sua pesquisa em intercessão com as de Tebet e Abramowicz¹² (2018) que apontam que há uma “[...] necessidade de metodologias de pesquisa que sejam capazes de compreender os bebês, seus movimentos e as redes tecidas por eles, com eles e para eles [...] (Tebet; Abramowicz, 2018, p. 941)”.

Nesse entendimento, os bebês são considerados como um campo de imanência. Uma vez que não estão ainda subjugados aos dualismos e às determinações sociais, apresentam suas existências em si mesmos. Eles “[...] ainda não subjetivados pela norma social existem em sua potência singular, sendo pura experiência e acontecimento” (Pontes, 2020, p. 26).

Em nossa pesquisa-intervenção, partimos do pressuposto de transcender aos dualismos como adulto/bebê, falante/não falante, desenvolvido/não desenvolvido, como categorias fixas, abrindo espaço para uma abordagem que privilegie a multiplicidade, a diferença e a imanência.

Ao dialogarmos com os *praticantespensantes* da pesquisa, traçamos nos agenciamentos uma análise das dinâmicas complexas e não lineares, reconhecendo a coexistência de múltiplas forças e fluxos que contribuem para a emergência de novas formas e configurações. Buscamos nos agenciamentos formativos o nascimento de um novo olhar entre professor e bebês. “Os bebês merecem que sejamos capazes de olhar para eles em sua (in)completude...” (Tebet¹³, 2019 *apud* Pontes, 2020, p. 22).

Ao abordarmos a dissertação de mestrado de Karine Tatiane Silva Bottega, intitulada *Pedagogia para pequena infância: diálogos sobre docência com professoras de bebês e crianças bem pequenas*, procuramos os pontos de encontro com a nossa pesquisa-intervenção

¹² TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; ABRAMOWICZ, Anete. Estudos de bebês: linhas e perspectivas de um campo em construção. *ETD - Educação Temática Digital*, v. 20, n. 4, p. 924-946, out. 2018.

¹³ TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. *Estudos de bebês e diálogos com a sociologia*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

no tocante às necessidades de uma formação pedagógica especializada para a primeira infância, como também práticas pedagógicas que respeitem as peculiaridades, as “(in) completudes” das crianças de zero a três anos.

Dessa maneira, a autora, ao conduzir sua pesquisa junto a professores de berçário em um Centro de Educação Infantil Municipal de Lages, objetivou desvelar as concepções docentes sobre a educação de bebês e crianças pequenas. Em vez de se ater a dicotomias simplistas entre educador e educando, ela se propôs investigar as multiplicidades e as linhas de fuga presentes nessa relação.

Na pesquisa, procuramos mapear os agenciamentos e as potencialidades singulares de bebês e crianças bem pequenas, reconhecendo sua imanência e sua capacidade de produzir novas formas de conhecimento e experiência. Esse enfoque nos permitiu uma compreensão mais rica e complexa das práticas educativas no contexto das creches, abrindo espaço para uma reflexão crítica sobre as relações de poder e as hierarquias que habitam esses espaços.

Assim, nas zonas de encontro com a pesquisa-intervenção, partimos do pressuposto de que as práticas pedagógicas devem ser sensíveis às multiplicidades e às singularidades que caracterizam bebês e crianças bem pequenas, reconhecendo que não é possível subjugar sua educação sob os mesmos moldes e mesmas metodologias aplicadas a outras etapas de ensino.

Em vez de um olhar que as enquadrem em modelos predefinidos, buscamos abrir espaço para uma abordagem que valorize a potencialidade criativa presente em cada criança, permitindo que suas experiências e expressões sejam o ponto de partida para as práticas educativas. É um desafiar das noções convencionais de ensino-aprendizagem, promovendo uma educação que esteja em constante devir e que seja capaz de adaptar-se e responder às demandas e necessidades específicas dos bebês e das crianças bem pequenas.

Nessa mesma tecla dialogamos com a dissertação de Fabiola Pereira dos Santos, intitulada *Educação infantil: práticas pedagógicas com bebês e crianças bem pequenas*, que objetivou uma reflexão sobre as práticas pedagógicas ditas tradicionais, procurando alternativas que priorizassem o protagonismo e o desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas. A pesquisa evidencia, nas práticas docentes pesquisadas, a visão de escolarização da educação infantil. Enfoca que, na padronização das tarefas determinadas pelos professores, surge uma

linha molar que atravança o surgimento de outros modos de realização de atividades dessas crianças de maneira autônoma.

Nesse sentido, podemos compreender que, na pesquisa realizada pela autora, as práticas pedagógicas podem funcionar como extratos que moldam as interações entre professores e crianças, impedindo a emergência de novas possibilidades e modos de aprendizagem. Destaca a importância de romper as estruturas rígidas e normativas que permeiam o ambiente educacional, favorecendo espaços de experimentação e multiplicidade em que as crianças possam explorar sua autonomia e singularidade.

No fluxo de nosso pensamento, também assumimos a compreensão de que bebês e crianças pequenas são dotados de potência em suas expressões, suas curiosidades, seus interesses e suas necessidades. Concebemos a criança em fluxo contínuo de devires, em que sua capacidade de aprendizado é uma manifestação das multiplicidades que a caracterizam. Nesta *pesquisa-intervenção*, o propósito é problematizar as práticas pedagógicas, considerando as reais necessidades de bebês e crianças pequenas para assegurar seus espaços de vozes.

4 - OS DEVIRES INFANTIS, O CURRÍCULO CRIANCEIRO E A FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES



A infância é criação, tendo em vista que cada um de nós é uma espécie de criação, com influências da própria obra que produz (Bergson, 2010).

Nesta seção, adentramos os territórios fluidos da teoria, buscando compreender e explorar as multiplicidades e as complexidades que permeiam nosso objeto de estudo. Almejamos construir um arcabouço teórico capaz de dar conta das dinâmicas e dos processos em jogo em nossa investigação. Assim, essa incursão teórica nos convida a esgarçar os espaços limítrofes entre o conhecido e o desconhecido, entre o estabelecido e o porvir, em uma jornada de descoberta e criação de novos modos de pensar e agir.

Com esse objetivo, nos inteiramos dos estudos de Gilles Deleuze, Félix Guattari, Virgínia Kastrup, Eduardo Passos e Liliana Escóssia no tocante à pesquisa cartográfica, metodologia praticada na pesquisa-intervenção; para embasar as teorias dos currículos e formação docente, apoiamos-nos em Tomaz Tadeu da Silva, Elizabeth Macedo, Sandra Mara Corazza, Janete Magalhaes Carvalho, Carlos Eduardo Ferraço, Kézia Rodrigues Nunes, Larissa Ferreira Rodrigues Gomes, Nilda Alves e Gabriela Tebet. Fundamentamos as concepções de infâncias em Omar Walter Kohan. A pesquisa adota a abordagem teórica pós-críticas, pautada na filosofia da diferença (Deleuze, 2006). No âmbito das infâncias, adotamos uma abordagem que a destaca como agente ativo e criador de sua própria existência. Busca-se romper com os paradigmas das visões historicamente enraizadas, que reduzem as infâncias à falta e à incompletude, buscando compreendê-la como intensidade e experiência singular de vida, em devir e multiplicidade. Adotamos a abordagem da formação inventiva (Dias, 2012) onde “[...] formar é criar outros modos de viver-trabalhar, aprender, desaprender e não apenas instrumentalizar o outro com novas tecnologias ou ainda, dar consciência crítica do outro”.

No contexto da formação docente, adotamos uma abordagem dialógica e participativa, pautada no encontro e na multiplicidade. Ao dialogar com a filosofia da diferença de Deleuze (2006), a pesquisa-intervenção propõe repensar o currículo da educação infantil, considerando as multiplicidades e heterogeneidades presentes nas dinâmicas do cotidiano escolar. No contexto da formação docente, adotamos uma abordagem dialógica e participativa, pautada no encontro e na multiplicidade.

4.1 PARA ALÉM DAS MOLDURAS: OS DEVIRES INFANTIS

Há um menino, há um moleque
 Morando sempre no meu coração
 Toda vez que o adulto balança
 Ele vem pra me dar a mão
 Há um passado no meu presente
 Um sol bem quente lá no meu quintal
 Toda vez que a bruxa me assombra
 O menino me dá a mão
 E me fala de coisas bonitas
 Que eu acredito que não deixarão de existir
 Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade
 Alegria e amor
 Pois não posso, não devo, não quero
 Viver como toda essa gente insiste em viver
 E não posso aceitar sossegado
 Qualquer sacanagem ser coisa normal
 Bola de meia, bola de gude
 O solidário não quer solidão
 Toda vez que a tristeza me alcança
 O menino me dá a mão
 Há um menino, há um moleque
 Morando sempre no meu coração
 Toda vez que o adulto fraqueja
 Ele vem pra me dar a mão
 (Milton Nascimento e Fernando Brant
 Bola de meia - bola de gude)

A música *Bola de meia - bola de gude*, de Milton Nascimento e Fernando Brant, evoca as infâncias que habita a vida adulta, como forma de coexistência entre o “menino” e o “adulto”, um espaço em que as multiplicidades se entrelaçam, criando um campo de intensidades que transcende a linearidade temporal. Nesse território fluido, o passado não é uma entidade fixa, mas sim uma série de acontecimentos que coexistem com o presente, em constante devir. Nesse território as infâncias ainda vivem, não foi sufocada, amordaçada pelas adultices do mundo, encaixotada em padrões de viver o mundo.

É nesse espaço de virtualidades que o menino, como uma linha de fuga, oferece sua mão como um gesto de afirmação da vida, convidando a mergulhar nas potencialidades do agora (no plano de imanência) e a fissurar as limitações impostas pela temporalidade cronológica. O “menino” não apenas resgata memórias reconfortantes, mas também desestabiliza as estruturas normativas e molduras, reafirmando a importância da criação e da subjetividade na construção de novos modos de existência.

A música nos faz um convite a conceber “[...] a infância como força da criação e da invenção [...] explorá-la como “reexistência” aos mecanismos de dominação que visam produzir “corpos dóceis” e úteis para a sociedade[...].” (Foucault¹⁴, 1999 *apud* Soares p. 15). Convida-nos a conceber as infâncias não como etapa da vida, como cronologia humana, mas como uma experiência, como um acontecimento (Kohan, 2008). As infâncias são consideradas como perseverança da alma infantil, agenciamento do adulto de hoje com a criança de outrora.

Nesta subseção, teceremos diálogos buscando problematizar como as diferentes concepções de infâncias, adotadas nos documentos orientadores da educação infantil, podem moldar as práticas pedagógicas nas creches. Como os professores da creche percebem e definem as infâncias? Quais são as concepções predominantes sobre o que significa ser criança nesse contexto?

Problematizando as questões, teceremos um breve panorama sobre algumas concepções de infâncias. Tebet (2017) relaciona as imagens de infâncias que povoam os nossos discursos às práticas curriculares que produzimos. Também segundo Oliveira *et al.* (2020, p. 26-27), “[...] é preciso pensar como circulam em nossa sociedade concepções sobre o desenvolvimento da criança e o papel da família, da comunidade, da instituição educacional e dos órgãos governamentais”, pois elas orientam as ações e intervenções realizadas tanto pelo poder público quanto pela iniciativa privada.

Nesse sentido, nós, profissionais da Educação Infantil e pesquisadoras e pesquisadores da infância, também produzimos imagens de crianças por meio de nossas práticas e nossos discursos. Por vezes produzimos uma criança mais frágil, demandando cuidado e proteção, por vezes uma criança cidadã a quem cumpre garantir-lhe direitos e outras vezes, uma criança inventiva e capaz, parceira de diálogos e ações diversas. São essas imagens construídas e reproduzidas por cada um de nós, que informam nossos atos pedagógicos [...] (Tebet, 2017. p. 142).

A reflexão sobre o modo como essas representações são formadas e como elas impactam a maneira como as crianças são tratadas e educadas no contexto escolar e social nos fazem refletir sobre as práticas pedagógicas. As concepções de infâncias definem as estratégias educativas, impondo padrões, normativas e expectativas que regem as interações e as vivências de aprendizado das crianças.

¹⁴ FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

Nessa conjuntura, as imagens hegemônicas de infâncias produzem molduras, que se contrapõem à visão múltipla e potente das infâncias. Bergson (2001) destaca a inadequação das molduras e fôrmas para integrar o vivente, ressaltando a limitação e a rigidez desses instrumentos conceituais: “[...] inútil tentar integrar o vivente em qualquer uma das nossas molduras. Todas as molduras se quebram. São demasiado estreitas, demasiado rígidas, sobretudo, para aquilo que queremos colocar nelas” (Bergson, 2001, p.8).

Assim, para tecer linhas de fugas às molduras, é preciso primeiramente identificá-las. Tebet (2017) corrobora essa ideia ao expressar que “[...] é preciso pois identificar os discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, enunciados científicos, proposições filosóficas, que têm produzido a infância” (Tebet, 2017, p. 137).

Tebet (2017), tece um recorte histórico e situacional apresentando as principais compreensões das imagens de infâncias produzidas ao longo dos séculos XIX e XX. Aponta que nos “Estudos da Criança”, que emergiram em diferentes períodos históricos, mas ganharam destaque especialmente no século XIX e no início do século XX, demonstra-se que há uma reportagem à imagem de infâncias como uma etapa cronológica de vida, que necessita de uma evolução e está ligada ao alcance de uma vida adulta (Platão, Rousseau, Locke, Hobbes, Piaget). Corroborando, Ariés (1981), aponta que a criança, nesta perspectiva, é considerada um adulto em miniatura, um ser incompleto, que deve ser preparado para a vida adulta e é considerado inferior ao adulto.

As molduras históricas que conceberam as infâncias como um estado de falta, incompletude e ausência orientaram a compreensão e as práticas pedagógicas voltadas para as crianças ao longo dos séculos. Essa visão das infâncias como uma fase preparatória e subordinada à vida adulta, necessitando de moldagem e direcionamento para atingir a plenitude deixou marcas indeléveis que reverberam até os dias atuais. Kohan (2008) tensiona que “[...] a percepção da infância desde a perspectiva da falta iluminou — e ainda ilumina — os mais nobres ideários pedagógicos, discursos filosóficos e saberes científicos da modernidade” (Kohan, 2008, p. 41).

A autora apresenta também a concepção dos “Estudos da Infância” (Qvortrup, Corsaro, Sarmiento), que se desenvolveram principalmente a partir da segunda metade do século XX até os dias atuais. Nessa concepção, a infância é considerada condição geracional que faz parte da “estrutura social”, “o que significaria dizer que, em toda sociedade, independente do fato de

que as crianças deixem de ser criança em algum momento, a infância continua existindo e passa a ser habitada por outro grupo de crianças (Tebet, 2017, p. 135).

Assim, buscam compreender e valorizar as infâncias como uma dimensão fundamental e permanente da estrutura social, destacando seu papel na construção e na transformação das relações sociais e culturais ao longo do tempo. Nessa perspectiva de infância, há a proposta de uma visão mais complexa e dinâmica que as considera como sujeitos sociais ativos e participantes da vida em sociedade. Essa concepção destaca a continuidade da presença e da influência das crianças em diferentes contextos sociais, independentemente de seu processo de envelhecimento e transição para a vida adulta.

Em seus estudos, Tebet (2017) também evidencia os estudos de Ariés, Prout; Jenks e James, que concebem a infância como uma “construção social”. Esses estudos também ocorreram a partir da segunda metade do século XX até os dias atuais. Tal concepção representa uma perspectiva fundamental nos estudos contemporâneos sobre o desenvolvimento infantil e as relações sociais. Há uma quebra das molduras que percebem a infância como uma fase natural e universal da vida, propondo, em vez disso, que as experiências e os significados associados à infância são moldados e influenciados pelos contextos sociais, culturais e históricos em que as crianças estão inseridas.

A autora aborda ainda a infância nos estudos de Agamben, Benjamin, Abramowicz e Kohan, que ocorreram a partir de meados do século XX até os dias atuais e que tratam a infância como um estado de multiplicidade e potência, em vez de uma fase de preparação para a vida adulta. Assim, “[...] a infância é abordada como ‘experiência’, como um acontecimento intempestivo desvinculado da noção de idade e do tempo *chronos* (Tebet, 2017, p. 135).

Portanto, ao considerar as infâncias como uma "experiência" intempestiva e multifacetada, parte-se de uma valorização de suas singularidades e da potência das infâncias, reconhecendo-as como um estado de ser pleno de possibilidades, criatividade e resistência. Essa abordagem ressalta a importância de escutar e valorizar as vozes e as experiências das crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos e participantes na construção e transformação das realidades sociais e culturais.

Kohan (2008) destaca que as infâncias se alinham profundamente ao conceito de devir-criança proposto por Deleuze (1995), “devir é se encontrar no acontecimento, no movimento, na multiplicidade, com algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e duração próprias” (Kohan, 2008, p. 50).

Em busca do devir-criança, nesta pesquisa-intervenção pensamos os bebês e as crianças bem pequenas para bem mais do que meros sujeitos de direito, pertencentes a um tempo e um espaço cronológico. Partimos do pressuposto de que, ao concebê-las, devemos partir de uma abertura para a experimentação, a improvisação e a multiplicidade de possibilidades.

É preciso pensar os bebês e as crianças bem pequenas para além de uma projeção futura da infância, considerando o que são e possuem no presente. A potência existente nas relações com/entre os bebês e as crianças bem pequenas perpassa a noção de incompletude, de seres vazios que precisam ser preenchidos, de corpos a serem cuidados. Educação de bebês e crianças bem pequenas se define “[...] na multiplicidade, na diversidade da afirmação, na alegria plural, no riso alegre do ser do devir” (Corazza, 2001, p. 75).

Kohan (2005b) nos convida a promover a docência na educação infantil como um reinventar das relações do adulto com a criança, dos adultos com os próprios adultos, extravasando as linhas duras do que já está pré-estabelecido, para o encontro com os devires das infâncias. Superar a visão que fragmenta, modula, para propiciar aberturas para novas possibilidades, especialmente no que diz respeito aos bebês e as crianças bem pequenas.

Desse modo, não cabe propagar discursos e práticas que os estigmatizam como não civilizados, como aqueles que não controlam seus esfíncteres, não falam, não andam, não sabem. Essa percepção pela negação, ou por uma “imaginária incompletude” (CHOKLER, 2017, p. 24) contribui apenas para retroceder conquistas de direitos e políticas públicas que, em uma dimensão discursiva, principalmente, vêm edificando a imagem das crianças como cidadãos e sujeitos de direitos (Ferreira; Silva; Lage, 2020, p.6).

Destarte, há a necessidade de desconstruir discursos e práticas que estigmatizam os bebês e crianças pequenas com base em uma visão de "incompletude". Ao reduzi-los a seres incapazes por ainda não dominarem certas habilidades, perpetua-se uma narrativa que desconsidera suas capacidades, desejos e potenciais. A construção de uma imagem que valoriza a criança em sua integralidade, como ser capaz e ativo, reflete na promoção de uma educação que respeita e estimula a experiência desde os primeiros anos de vida.

Diante das considerações e tomando-as como base, buscamos traçar uma análise do currículo prescrito do município de Rio Novo do Sul, tecendo uma leitura de todo o documento em busca das visibilizações e ou invisibilizações do trabalho com bebês e crianças bem pequenas.

Inicialmente pudemos constatar que trata-se de um documento recente, elaborado no ano de (2020). Apesar de atualizado, o documento faz menção a uma concepção de infância pautada em sua projeção futura, não fazendo menção às concepções como as da sociologia da infância e da filosofia da infância. Concebe a educação infantil como alicerce para melhoria do desempenho escolar, como forma de socialização e espaço de desenvolvimento de habilidades. Para fundamentar trazemos abaixo um fragmento do referido documento:

MODALIDADE DE ENSINO - EDUCAÇÃO INFANTIL A Educação Infantil é um alicerce primordial para a aprendizagem. Ela socializa, desenvolve habilidades, melhora o desempenho escolar no futuro, promove o lúdico, o ético, a cidadania e os laços afetivos, propiciando à criança resultados efetivos para toda a vida. Uma Educação Infantil, que siga os “Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Infantil”, a BNCC, DCN é garantia de qualidade de atendimento e é o que toda boa escola deve fazer é priorizar, pois eles indicam as capacidades a serem desenvolvidas pelas crianças: físicas, cognitivas, ética, estética, afetiva, de relações interpessoais, de inserção social e as especificações de cada respeitando os direitos de aprendizagem garantidos na BNCC (Rio Novo do Sul, 2020, p. 2).

Essa visão, a princípio, se contrapõe ao reconhecimento da criança, como participante ativa em seu aprendizado e desenvolvimento, posicionando-a como seres incompletos, concebendo a infância na falta, no que ela será e não no que ela já é. As crianças têm formas próprias e específicas de vivenciar o mundo e se envolver com o aprendizado, as quais prescindem ser consideradas.

Urge pensar a educação infantil como espaço de agenciamento entre os seus habitantes. Não estamos considerando uma educação que somente a criança tenha visibilidades, mas que seja construída “a partir da criança, com a criança, desde a infância, dentro da infância. Essa educação traz à infância efeitos que potencializam o novo, o acontecimento, o encontro e a permanente possibilidade de produzir experiências” (Nunes, 2015, p.201).

O que sugerimos é uma ruptura com a visão linear e preparatória da educação infantil, que a enxerga apenas como uma fase transitória antes das etapas ditas "mais importantes" da escolarização. Em vez disso, propomos uma abordagem que valorize o momento presente das crianças, reconhecendo a potência que emerge em suas interações e experiências cotidianas.

Desta forma “não limitam a educação infantil a uma etapa que precede outras, mas que se lance na criação de imagens, narrativas e sentidos com as crianças” (Nunes, 2015, p.201).

Nas relações professor/criança, adulto/infâncias pode-se constituir agenciamentos que criam novas formas de se compreender as infâncias, sem invisibilizá-las. Nestas construções é crucial que se leve em consideração [...] não apenas o saber adulto nem somente as possibilidades infantis, mas o que pode ser produzido nessa relação, que é mobilizada pelo devir-criança, que não sabemos onde vai dar [...] (Nunes, 2015, p.198).

Apostamos em currículos sensíveis às diferenças infantis, pautando-se em infâncias ouvidas de forma atenta a suas potencialidades e destacando-a como “o reino das possibilidades e da ausência de determinação” (Kohan, 2015, p. 217). Essa perspectiva nos convida a resistir à negação do potencial das infâncias e a reconhecer sua importância na construção de novos conhecimentos e na reescrita de documentos orientadores que as incluam como partícipes das/nas composições curriculares.

Infâncias, nesse caso, não são consideradas como etapas do desenvolvimento humano, mas sim como intensidade, possibilidades, multiplicidades, puro devir. Como nos preceitua Kohan (2003)

Infância, de contínuo nascer, ela é possibilidade de quebrar essa inércia repetitiva do mesmo que seduz a um mundo sem nascimento. Ela simboliza a possibilidade de uma ruptura radical com a repetição do mesmo, a expectativa de uma repetição livre e complexa, do radicalmente novo, do que não pode ser inscrito na lógica do estabelecido. Assim, o nascimento não engendra apenas um ser vivo, mas a possibilidade de nascer de todos os seres já nascidos e por nascer, de não se abandonarem à inércia do estado das coisas, de se espantarem com aquilo que nem sequer pode ser chamado com os nomes já nomeados. Uma faculdade, uma potência, uma força, isso é também a infância” (Kohan, 2003c, p. 252)

Concebemos as infâncias como condição, como um modo de vida, e não como uma fase cronológica, como uma etapa da vida que deve ser projetada em função de uma outra etapa vindoura. Também não trata de infantilização, como define Kohan (2005a), mas de uma nova forma de pensar, que propicie novos encontros:

Não se trata de nos infantilizarmos, de voltarmos à nossa tenra infância, de fazer memória e reescrever nossa biografia, mas de instaurar um espaço de encontro criador e transformador da inércia escolar repetidora do mesmo. Quem sabe, um tal encontro entre uma criança e uma professora, ou entre uma criança e outra criança, ou ainda entre uma professora e outra professora possam abrir a escola ao que ela ainda não é,

permitam pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história, tempo de aión e não somente de chrónos. (Kohan, 2005a, p. 4).

Kohan (2011) considera que o modo de ser criança não se assemelha ao modo de ser e pensar adulto, o que preceitua a inadmissibilidade de pensar os currículos a partir de uma visão adultocêntrica. Para Kohan (2011, p. 24), isso evidencia que “[...] as pretensões de emancipação da infância costumam esconder sua negação. Sabe-se por ela, pensa-se por ela, luta-se por ela. Paralela dessa negação da infância é a negação da experiência”.

Retomando a análise do currículo prescrito municipal, também podemos perceber que há uma concepção da educação infantil de forma generalizada, sem levar em consideração as especificidades dos bebês e das crianças bem pequenas. A seguir trazemos um trecho do documento:

PRINCÍPIOS SUSTENTADORES DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
As DCNEI estabelecem três princípios fundamentais para orientar o trabalho junto às crianças, de 0 a 5 anos de idade, nas unidades de Educação Infantil, e que são reafirmados neste documento, os princípios ÉTICOS, POLÍTICOS E ESTÉTICOS. Compreende-se que a educação deve responder às demandas de formação do sujeito histórico e que os princípios representam valores, referências e preceitos morais que orientam as condutas humanas (OLIVEIRA et al, 2012) (Rio Novo do Sul, 2020, p. 3).

A falta de normatizações que se aprofundem nas especificidades do trabalho com estas crianças, segundo Ferreira, Silva e Lage (2020), também está presente nos documentos oficiais nacionais que orientam a educação infantil. Tais constatações nos levam a questionar: por que os bebês e as crianças bem pequenas estão frequentemente ausentes ou marginalizados nos documentos oficiais que abordam a educação infantil? Quais são as consequências dessa falta de visibilidade?

Tecendo uma análise conjunta com os estudos de Ferreira, Silva e Lage (2020, p. 6-7), caminhamos para a investigação dos principais documentos orientadores nacionais da educação infantil. Inicialmente dinamizamos os estudos das autoras no tocante à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996), que constata não haver uma definição de bebês e crianças bem pequenas, mas a conceituação de criança de uma forma abrangente. Nesse mesmo intento, apontam o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), (Brasil, 1990) que não faz menção à

primeira infância e define criança de forma cronológica, sendo criança aquela que tem até doze anos de idade.

As autoras relacionam também o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998). Apontam que, em seu volume I, há a presença de algumas especificidades que distinguem bebês das demais crianças. Para defini-los, há um marco indicador o “não andar” caracterizando criança a partir do andar. Segundo as autoras, “[...] trata-se de uma definição de bebê pela negatividade do que já se é” (Silva; Lage; Ferreira, 2020, p. 7). Analisam ainda que, no volume III do mesmo referencial, há definições que concebem os bebês como aqueles que têm um ano de idade e crianças como aqueles com mais de um ano de idade.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010), direcionam que não há uma menção específica à bebês e as crianças pequenas que compõem as creches, porém há uma definição específica de criança:

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

Ao analisarem as DCNEI de 2010, as autoras constatam que nela há uma abordagem, mais direcionada ao trabalho pedagógico nas creches ao enfatizar que cuidar e educar são indissociáveis na prática pedagógica. Dessa forma, as diretrizes estabelecem que o cuidado com as crianças não se limita às necessidades básicas, como alimentação e higiene. Consequentemente a prática docente deve ser promovida a partir dos eixos brincar e interagir.

Sobre a Lei nº 13.257 (Brasil, 2016) — marco legal da primeira infância — as autoras pontuam que, no mesmo sentido dos demais marcos legais, a primeira infância é conceituada cronologicamente, como período que compreende os primeiros seis anos completos ou 72 meses de vida, sem mencionar outras concepções. Essa concepção etarista está presente de forma bem similar nos documentos *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais*

*Específicas da Educação Básica*¹⁵ (2009) e *Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares*¹⁶ (2009).

Na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), há a especificação para cada faixa etária, com nomenclaturas específicas para cada uma delas. Denomina bebês como aqueles que possuem idade entre zero e um ano e seis meses; a criança bem pequena possui idade entre de um ano e sete meses a três anos e onze meses e criança pequena como aqueles que possuem idade entre quatro e cinco anos e onze meses. Também traça de forma mais especificada o trabalho docente a ser desenvolvido com cada grupo. Mas há que se evidenciar que tal documento ainda assume uma visão cronológica de infância.

Neste analisar podemos constatar que há uma invisibilização das especificidades inerentes às práticas docentes com bebês e crianças bem pequenas. Esta invisibilidade nos leva a pensar que apesar dos documentos mais recentes apontarem alguns indicativos de mudança desta realidade, ainda há um longo caminho a ser traçado para que de fato surjam políticas públicas que tirem os bebês e as crianças bem pequenas deste estado de insisibilização. Esta mesma postura está presente no currículo prescrito do município.

Não há como negar que os documentos orientadores da educação infantil, representam relevante contribuição para os diálogos sobre os direitos das crianças, e as importantes conquistas que foram traçadas a partir destes. No entanto, urge a formulação de diálogos específicos voltados para o trabalho nas creches, que concebam a criança como possibilidade de experiências, como devir. Tais diálogos instauram um espaço de encontro criador e transformador, buscando abrir a escola para o devir-criança, para as experiências imprevisíveis, para o mundo do acontecimento (Kohan, 2008).

Nos espaços da educação infantil, as crianças tecem redes de desejos, que transbordam, que criam e recriam muitas possibilidades. Essas redes são dinâmicas e transbordam em múltiplas direções, criando e recriando constantemente possibilidades de interação, aprendizagem e expressão. Ao dialogar sobre a invisibilidade dos bebês e crianças bem pequenas nos

¹⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica. Brasília, 2009.

¹⁶ BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares – Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

documentos educacionais, torna-se evidente a importância de reconhecer e valorizar essas redes de desejos como espaços potenciais de transformação e resistência.

É importante instaurar um espaço de encontro criador e transformador, buscando abrir a escola para o devir-criança, para as experiências imprevisíveis, para o mundo do acontecimento (Kohan, 2008). Conseqüentemente não há como pensar os currículos da educação infantil sem considerar os encontros que tecemos com e nas infâncias sob o risco de elaborarmos currículos puramente adultocêntricos.

Chegamos assim ao ponto culminante de nossa intervenção infantil, à invenção de uma ruptura com um modo dominante de pensar a infância e o currículo. Longe de pensar um currículo para educar a infância, estamos pensando uma infância que eduque ao currículo (Kohan, 2004b. p. 8).

É um reconfigurar no modo de se pensar os currículos da educação infantil. Inversão de perspectiva, em que as infâncias não são mais vistas como objeto a serem moldadas pelos currículos, mas sim como agentes ativos nas suas próprias construções. Implica não apenas uma “reconcepção” da prática pedagógica, mas também uma reestruturação dos sistemas educacionais, priorizando a escuta das enunciações infantis, das suas composições com seus espaços, com seus modos de ver e pensar o mundo. Propõe-se uma abordagem dialógica em que os currículos são co-construídos com as vivências e as perspectivas das infâncias.

Por fim, Corazza (2001) assevera que “[...] é preciso libertar o infantil da modelagem adulta! Fazê-lo ser infantil de novo! É um clamor: — Asseguramos seu direito a uma infância feliz! Lutemos pela infância-sem-fim!” (Corazza, 2001, p. 68). Buscamos fissurar os modelos de educação de bebês e crianças bem pequenas, que não consideram as suas especificidades e espaços de experiências.

4.2 O CUIDADO DE SI E O CUIDADO DO OUTRO NA EDUCAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA PERSPECTIVA DE FOUCAULT (2010)

Cada etapa e modalidade da educação, possui suas especificidades, até mesmo na modalidade da educação infantil há uma variante de especificidades, de acordo com cada faixa etária. Desta forma as especificidades da docência com crianças de 0 a 3 anos (bebês e crianças bem pequenas) requerem determinadas peculiaridades que a docência com crianças de 4 a 5 anos

(crianças pequenas) pode não exigir. As construções históricas tecidas sobre fatores sócio-culturais, consideram que quanto menor a idade maior a necessidade e dependência das crianças para com o adulto que o supervisiona, o que confere ao ato de cuidar um desvalor, quando relacionado ao ato de educar (Ferreira, Silva, Lage, 2020). Cria-se assim uma dicotomia, que fragmenta ações indissociáveis como o cuidar e o educar.

A docência na educação infantil, emerge em múltiplas ações, que perpassam desde a atender às necessidades do corpo biológico, e se estendem pelas interfaces do afeto, da estimulação sensorial, motora, da interação social, em suma das atividades cotidianas, essenciais para o desenvolvimento integral da criança. Desta forma ao cuidar se educa e ao educar estamos também perpassando pelo cuidar. Partimos do pressuposto, na tessitura deste diálogo, da compreensão do *cuidareducar* como processo contínuo e cíclico, onde há um imbricamento entre tais vertentes.

Neste subcapítulo, propomos um traçado cartográfico e reflexivo que percorre, de forma mais específica, os territórios da docência com bebês e crianças pequenas, evidenciando a indissociabilidade entre o *cuidareducar*. Mapeamos práticas docentes que potencializam o desenvolvimento integral destas crianças, em processos múltiplos e abertos às experiências, acolhendo a criação de novas formas de ser e aprender. Entrelaçamos ainda o conceito de “cuidado de si” e ‘cuidado do outro” de Foucault (2010), de “atenção conjunta” de Daniel Stern (1992), e de devir-criança de Deleuze e Guattari (1995), com a intencionalidade de demonstrar a necessidade e viabilidade de compartilhar experiências intersubjetivas na produção de currículos mais crianceiros.

Inicialmente é pertinente, tecer uma breve análise da história recente da educação infantil no Brasil e as bases que a formularam. Segundo Gobbi; Galian; Ciardela (2021) as raízes do modelo de ensino assistencialista fundamentam-se na filantropia, que surgiu como resposta às necessidades das mães trabalhadoras e para a solução de problemas sociais do país. Inicialmente, as creches e pré-escolas foram concebidas como espaços destinados principalmente à guarda e cuidado das crianças, com pouca ênfase no seu desenvolvimento integral.

Segundo Tiriba (2002) até a metade da década de 80, os textos acadêmicos bem como os regulamentos legais, apresentam-se permeados por concepções de uma educação

assistencialista e utilizavam-se com habitualidade o termo “guarda” ao referirem-se às ações desenvolvidas, com ênfase em ações de cuidado, em especial nas creches. Destaca também que na década de 90, com as escolas de educação infantil sendo incorporadas ao sistema de ensino, como primeira etapa da educação infantil, é que inicia-se a visão biunívoca do *cuidareducar*.

Há uma complexidade inerente a tal binômio na educação infantil, e mais especificamente na educação das crianças menores, uma vez que tenta-se separar, o que pela sua natureza subjetiva, não pode ser separado. O cuidado, nesse contexto, engloba não apenas ações de proteção e promoção da saúde, mas também o acolhimento emocional, a valorização dos desejos e expressões das crianças e a criação de um ambiente seguro e estimulante para o seu desenvolvimento. Tiriba (2002) remete que

De fato, quando digo que estou cuidando de uma criança, posso estar me referindo a ações que envolvem proteção física e saúde. Posso estar, também, fazendo referência a atividades que complementam as que a família cotidianamente lhe oferece, como colocá-la para dormir. Mas, posso, ainda, estar falando de cuidados individuais que lhe dedico, como atenção à fala, aos desejos, consolo, colo... Esta diversidade de sentidos interfere e traz desafios aos que pretendem atribuir funções distintas aos profissionais que atuam junto a crianças de 0 a 6 anos. (Tiriba, p.3).

As tentativas de bipartir o *cuidareducar*, que atribuem uma função de cuidar ao cuidador e uma outra função de educar ao professor, se mostra limitada diante da prática cotidiana, onde não há como separá-las. As tentativas de compartimentalizar essas funções desconsideram as subjetividades das infâncias, ao passo que conduzem a desvalorização da prática pedagógica em sua totalidade, onde educar e cuidar são dimensões inseparáveis de um mesmo fazer educativo.

O cuidar dos bebês e das crianças bem pequenas, é visto por algumas vertentes como um procedimento tecnicista de satisfação de necessidades puramente biológicas. Esta visão produz concepções onde “os bebês, com seu grau dominante de envolvimento com o corpo, sejam definidos como pré-culturais [...] como uma espécie de “pacote biológico” (Gottlieb, 2009, p. 323).

Gobatto; Barbosa (2017), se contrapõem a tal visão destacando a importância de trazer como consideração que mesmo dada a dependência dos bebês “do Outro adulto, parceiro de trocas que venha lhe dar de comer, cuidar da sua higiene, falar-lhe, dar sentido ao que o rodeia no início de suas vidas, isso apenas indica seu começo no mundo e não uma condição de completa incapacidade” (Gobatto; Barbosa, 2017, p.28).

No entanto, as percepções e suposições sobre eles podem nos impedir de reconhecer a riqueza e complexidade em suas relações, “simplesmente porque não nos damos ao trabalho de questionar o mundo dos bebês”. (Gottlieb, 2009, p. 323). Nas relações professor/bebês as ações do cuidar “não estão separadas das necessidades psíquicas dos seres humanos da ética das relações e estão vinculadas à criação dos mundos simbólicos imaginários e sociais da infância” (Gobbato, Barbosa, 2017, 27).

Mas não há como negar que as concepções sobre o cuidar assistencialista, no tocante à docência com os bebês e crianças bem pequenas, encontram-se ainda bem presentes. Estão evidentes em muitos discursos pedagógicos e nas formas como a sociedade considera como essa atividade com estas crianças deve ser desenvolvida. Apesar desta visão ser amplamente questionada, há que se destacar que ainda existem muitas consolidações a serem traçadas, em especial no que concerne à validação como desenvolve-se à docência e as práticas pedagógicas nos espaços da educação infantil. Confirmando tal constatação, trazemos abaixo um recorte do diário de campo da pesquisa, onde a professora “Brincar”¹⁷ nos relata que:

Este ano, uma mãe ao adentrar a minha sala, ficou observando as crianças que choravam, estávamos nos primeiros dias, eles choravam muito, a mãe, então me relatou que não serviria para ser babá em creche, cautelosamente expliquei a mãe, que na creche somos professoras e não babás (Narrativa da professora Brincar, extraído do diário de campo).

A narrativa da professora desenha cartografias que evidenciam uma percepção recorrente, mas equivocada, no imaginário coletivo sobre o papel da docência com bebês e crianças pequenas. Quando a mãe comenta que “não serviria para ser babá em creche”, ela reflete uma visão, que persiste na sociedade. Neste olhar considera-se a creche um local de guarda das crianças, onde o foco está mais em mantê-las seguras e bem cuidadas do que em proporcionar um ambiente educativo, com intencionalidades pedagógicas para o desenvolvimento integral.

Para complementar, trazemos também a narrativa da professora 'Sonhar', cujas linhas nos conduzem por cartografias que entrelaçam práticas e concepções de infâncias.

Muitas vezes eu me sinto uma babá, de tantas cobranças relacionadas ao cuidado, principalmente por parte dos pais. A criança não pode se sujar, são tantos não pode, que chegam a limitar a minha docência. (Narrativa da professora Sonhar, extraído do diário de campo).

¹⁷ Foram atribuídos nomes fictícios aos professores com intuito de garantir seus anonimatos.

Essa mesma narrativa foi confirmada por outros professores, que, diante da excessiva ênfase no cuidado como atividade fim, percebem suas práticas sendo capturadas por modos de funcionamento rígidos, que tendem a bloquear as potências de criação e invenção da docência. Seguimos com os traçados da narrativa da professora “Encanto”, que evidencia que, apesar da visão ainda presente de que este é um espaço exclusivamente de cuidado, há um movimento contínuo de desmistificação dessa concepção. As cartografias dessas práticas revelam linhas de forças que lentamente rompem com essa visão limitada, abrindo novos territórios onde o cuidar e o educar se entrelaçam de forma indissociável.

Alguns dos meus pais, a minoria, um ou dois, me enxergam como babá, porém a maioria não tem mais essa visão. Eles valorizam o meu trabalho e compreendem o que fazemos aqui na escola. (Narrativa da professora Encanto, retirada do diário de campo).

Gobbato; Barbosa (2017) trazem uma associação da desvalorização do trabalho em creches a ausência de reconhecimento ao modo como a sociedade ocidental vê o cuidado.

A ausência de valor da creche (Barbosa; Richter, 2013) também está vinculada à ideia, que prevalece em nossa sociedade, de que o trabalho de cuidado tem pouco valor social. O cuidado com as crianças é visto, predominantemente, como um procedimento técnico de satisfação de necessidades fisiológicas, porém essas ações não estão separadas das necessidades psíquicas dos seres humanos, de ética das relações, e estão vinculadas à criação dos mundo simbólicos imaginários e sociais da infância (Gobbato; Barbosa, 2017, p.27).

Ao ver o cuidado como algo de menor valor, desconsidera-se o potencial múltiplo que esse trabalho pode ter na vida das crianças. As autoras apresentam este desvalor não apenas como uma questão de reconhecimento profissional, mas também uma questão ética, política e social. É preciso criar forças de desterritorialização, problematizar, criar um devir- comunicativo coletivo para valorizar e legitimar o trabalho docente nas creches, propondo entendimentos mais abrangentes, criando espaços de reflexão e diálogo. Enunciando redes rizomáticas entre educadores, pais e gestores, que fortaleçam suas identidades profissionais, na tentativa de romper com a estereotipia criada, que desqualifica seus saberes, fazeres e poderes.

Nesse contexto, a docência nestes *espaçospepos* enfrenta constantemente a necessidade de se desterritorializar, dessas formas rígidas e pré concebidas por meio de linhas de fuga.

[...] entendemos que “[...] a linha de fuga é uma desterritorialização” (ZOURABICHVILI, 2009, p. 56). Como tal, nesses processos de deslocamento territorial, ocorrem as mudanças na configuração do labirinto, produzindo outros percursos a serem trilhados, reterritorializando-se e dobrando-se ao infinito. O movimento, entretanto, nunca cessa. O labirinto está sempre em deslocamento, pois

“[...] o movimento é sempre duplo – maneira de dizer que não há desterritorialização sem reterritorialização” (LAPOUJADE, 2010, p. 41 *apud* Gonçalves, 2019, p. 29).

Vale ainda destacar um recorte das redes de conversações retirado do diário de campo, no qual as professoras traçaram linhas de fuga nas superfícies das imagens dos espaços de creche. Elas enunciam que as concepções desses espaços, antes vistos como meramente de cuidado, são atravessadas pelos modos como a prática docente é desenvolvida, criando novas cartografias que rompem com os discursos hegemônicos e se abrem para novos territórios.

Professora Experienciar: Esta reconstrução, depende também da forma como o professor está desenvolvendo a sua docência. Penso que temos mesmo que fazer essas ações porque se eu não dou visibilidade, seja de qual forma for, do trabalho de educar indissociado do cuidar, dificilmente vamos conseguir desmistificar esta concepção de creche como local de depósito, de guarda.

Professora Magia: O cuidar é extremamente importante, mas temos que cuidar de forma intencionalizada, é cuidar educando.

Professora Encanto: A creche não é mais direito da mãe que trabalha de ter seu filho cuidado, mas sim um direito da criança a se desenvolver em sua integralidade.

Professora Magia: Por exemplo, quando alimentamos um bebê com uma banana, que é uma ação considerada como de cuidado, podemos falar que ela é branca, que sua casca é amarela, que ela tem vitaminas, falar sobre a importância de se alimentar.

Professora Confiar: Desta forma atividades do cotidiano que trazem a experiência, se transmutam em práticas significativas, durante o processo de cuidado. Ao conversar com a criança durante a troca de fraldas, estamos desenvolvendo a oralidade da criança, estabelecendo relações com ela.

Os traçados das narrativas das professoras nos convidam a ampliar os olhares, mapeando territórios que atravessam as práticas e concepções na creche. Suas cartografias sugerem movimentos que expandem as fronteiras do cuidado e que viabilizem o *cuidareducar* como prática pedagógica intencional. Essas práticas, aparentemente simples, fazem parte de um processo educativo integral, compostos pelas trocas, pelas afecções e pelos atravessamentos produzidos nas interações cotidianas.

Este processo de interação entre crianças e professores, crianças e adultos, é conceituado por Stein (1992) por "atenção conjunta", que coaduna para a compreensão da necessidade das interações entre estes. As autoras Saddy, Sancovschi; Kastrup (2018, p.6) a partir de um amplo diálogo com Stern (1992) apontando que

[...] a criança aprende desde cedo a ser atenta a quem cuida dela, a quem se mostra atenta a ela. Entre o sétimo e nono mês de vida, o bebê passa gradualmente a sentir que outro, diferente dele mesmo, pode ter ou manter um estado mental semelhante ao seu” (Saddy, Sancovschi; Kastrup 2018, p.6).

Iniciasse um processo em que dois indivíduos, um adulto e um bebê, compartilham o foco de atenção em um objeto, evento ou atividade. Estas trocas são baseadas no compartilhamento da

atenção entre estes atores. Stern (1992), traça uma análise entre as relações mãe e bebê, o que pode se aplicar diretamente nas relações professor/bebê. Neste processo há uma sincronia nas relações, onde as interações são coordenadas e compartilhadas de maneira que ambas as partes contribuem para o processo de comunicação e aprendizagem um do outro.

Ao olharem para o mesmo objeto, por exemplo, e ocorrendo interação entre os dois sobre aquele objeto, ocorrerá um fortalecimento do vínculo emocional, desenvolvendo a linguagem mútua, a compreensão do mundo ao redor e o desenvolvimento de habilidades sociais, como a empatia. Estas relações são consideradas por Stern (1992) como precursoras para a capacidade de entender e se envolver em interações mais complexas, como a linguagem e a cooperação.

Desta forma a ação de *cuidareducar*, e aqui tomamos como referência o cuidar de bebês e crianças bem pequenas, torna-se elemento indissociável de práticas que enfatizam o afetar e deixar se afetar, que se deixam ser permeadas pela experiência. Stern (1992) aponta o bebê como sintonizado com os afetos e ligado ao mundo através de experiências que envolvem múltiplos sentidos. Diante deste conceito, nos colocamos a questionar: Como práticas pedagógicas com ênfase na “atenção compartilhada”, podem promover currículos crianceiros? Quais experiências pedagógicas podem ser implementadas para fortalecer o desenvolvimento destas interações?

Ao estabelecer práticas pedagógicas que fortaleçam a “atenção conjunta”, na perspectiva de Stern (1992) tecemos novas formas de conceber a criança, e abrimos espaço para produção de relações interpessoais desafiando a ideia de que, no início da vida, os bebês são indiferentes ao outro, sem a distinção entre si mesmo e os outros ao seu redor. Kastrup, Harlanin (2018) dialogando com Stern (1992) enfatizam que

Uma das teses centrais de Daniel Stern é que não há, no desenvolvimento humano, um momento de total indiferenciação entre o eu e o outro. Há, desde sempre, a experiência do outro. Para Stern o bebê não seria levado a um processo progressivo de separação da mãe. Ao contrário, uma das principais tarefas do bebê é criar laços, expandindo sua habilidade de se relacionar com outros. Isto lança uma nova luz sobre os fenômenos interpessoais em geral e também sobre a atenção conjunta, que é entendida como um indicador da interação com o outro. Cabe sublinhar também que a atenção conjunta não é característica de uma determinada etapa do desenvolvimento, mas continua a existir até a idade adulta. (Kastrup, Harlanin, 2018, p. 9)

Diante do entendimento de Stern (1992), passamos a problematizar como as práticas pedagógicas na educação infantil podem ser reformuladas para valorizar a experiência do outro desde o início da vida? Quais são as implicações políticas, éticas e estéticas de ignorar a

capacidade dos bebês de formar relações, de participar do mundo ao seu redor e de compor currículos? Em que medida a formação de professores influencia a capacidade de adotar práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da educação infantil, se contrapondo ao mero cuidar presente no modelo assistencialista?

Gobatto, Barbosa (2017, p.31) indicam que na educação infantil “ênfatiza-se os chamados “trabalhinhos”, das folhinhas, esquecem-se das brincadeiras, das interações dos gestos, dos movimentos, das conversas e, com isso pensa-se que os bebês “não produzem nada”. Diante da cultura de valorização da produção material, como sendo a única e mais plausível forma de se desenvolver a docência, as práticas cotidianas com bebês e crianças bem pequenas seguem caminho oposto, pois tais são desenvolvidas em suas necessidades cotidianas.

As autoras também evidenciam as necessidades de termos conteúdos evidenciando as enunciações e desejos desses atores, que se baseiam em “aprender alimentar-se o vestisse o descanso o controle do corpo o brincar ou jogar e o explorar a si mesmo e ao em torno o movimentar-se, o conviver com os demais, o separar-se o reencontrar-se e tantos outros elementos imprescindíveis à vida humana” (Gobatto; Barbosa, 2017, p. 31). Há que se criar linhas de fugas que canalizem a potência, a energia infantil para o estabelecimento de um agir ético no/do *cuidareducar* nos ambientes da educação infantil.

Partimos do conceito de Foucault (2010), do “cuidado de si” e “cuidado do outro”, direcionando o cuidar de si como ato relacional de questionar a si mesmo, com modo de produção de um agir ético. Segundo o autor, os gregos conceituavam o *êthos* a partir da

[...] expressão ou da série de expressões ou palavras: *ethopoiein, ethopoiia, ethpoiós*. *Ethopoiein* significa: fazer o *êthos*, produzir o *êthos*, modificar, transformar o *êthos*, a maneira de ser, o modo de existência de um indivíduo. É *ethpoiéf* aquilo que tem a qualidade de transformar o modo de ser de um indivíduo (Foucault, 2010, p. 290).

Desta forma *êthos*, está relacionado ao modo de ser, à conduta e ao caráter de um indivíduo. O termo "ethopoiem" refere-se ao ato de "fazer o *êthos*", isto é, produzir, modificar ou transformar a maneira de ser de alguém. Foucault (2010) usa essa noção para falar sobre como o conhecimento pode ter um caráter "etopoético", ou seja, ser capaz de transformar o modo de ser do sujeito.

[...] Quando o saber, quando o conhecimento tem uma forma, quando funciona de tal maneira que é chamado a produzir o *êthos*, então ele é útil. E o conhecimento do mundo é perfeitamente útil: pode fabricar o *êthos* (assim também, o, conhecimento

dos outros, o conhecimento dos deuses). É assim que se marca, que se forma, é assim que se caracteriza o modo como deve ser o conhecimento útil ao homem. “[...] o conhecimento útil, o conhecimento em que a existência humana está em questão, é um modo de conhecimento relacional, a um tempo assertivo e prescritivo, e capaz de produzir uma mudança no modo de ser do sujeito” (Foucault, 2010, p. 290)

Assim, o autor não se refere apenas a um conhecimento teorizado, mas a um saber que é prático e que tem a capacidade de influenciar e transformar o modo de existência do sujeito. Desta forma, destaca como conhecimento útil, não aquele que se limita a descrever o mundo exterior, mas aquele que tem um impacto direto na formação do sujeito, na constituição de seu modo de vida e comportamento. Conhecimento relacional, que se estabelece na interação com o mundo e com os outros e que, ao mesmo tempo que descreve, também prescreve modos de ser, valores e comportamentos.

Neste sentido o processo de formação docente inicial e continuada tecem possibilidades de atuação como modo de transformação de si e do outro. Entendidas como espaços de construção de um "êthos" docente que se alinhe à prática de liberdade e autocrítica e de autoconstrução, compreendidas como espaço de multiplicidade e constante reinvenção, que “não se deixam aprisionar por identidades culturais (ou políticas), originais ou fixas” (Ferraço, 2007, p. 88).

Foucault (2010) evidencia que existem relações de poder limitadoras do exercício do êthos como uma prática de liberdade. Neste movimento, a presença de práticas de cuidado de si, nos espaços formativos, constitui construções rizomáticas na produção de liberdade, de uma conduta ética. Nestes espaços, a liberdade, enquanto condição ontológica, representa o fundamento básico e necessário para que a ética possa existir. Sem a capacidade de escolha, a ação ética perde seu sentido, pois ela que permite ao sujeito decidir entre diferentes possibilidades de ação.

Desta forma apostamos em espaços formativos rizomáticos que compreendam tais construções, como aprendizado fluido, que se ramificam em múltiplas direções e possibilidades. Nestas vertentes, o permear da liberdade de expressão e a diversidade de perspectivas são celebradas, em uma docência sem medo que implicada

[...] com a infância como experiência, como transformação de si, como experimentação de um exercício “micropolítico” (Deleuze, Guattari, 1995) da docência, capaz de questionar o olhar adultocêntrico e as verdades docentes diante do desejo da criança e das possibilidades de expressão de seus modos de singularidades de subjetivação (Gomes; Gouvea. 2023, p.74).

Nesse processo de experiência de si, criar uma docência, que adota posturas abertas, dinâmicas, problematizadoras de concepções e práticas consolidadas, desafiando normas e rotinas rígidas para abrir espaço a novas formas de pensar, sentir e agir. Carvalho (2013) indica que

falar sobre o devir-DOCÊNCIA no cotidiano escolar implica problematizar, experimentar, acompanhar movimentos que vão transformando a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva, conduzindo para o questionamento e a cartografia do campo dos “possíveis” do movimento do pensamento para engendrar aprendizagens inventivas (Carvalho, 2013, p. 13).

A partir dessa visão de “cuidado de si” como uma prática ética, agenciamos o pensamento de Foucault (2010) para problematizar sobre o papel do educador na educação infantil, especialmente na interação com os bebês e crianças bem pequenas. Nesse contexto, o cuidado de si, ultrapassa a dimensão física, compreendendo uma reflexão mais profunda sobre as próprias emoções, atitudes e a relação com o outro. O educador precisa estar atento à maneira como se posiciona diante dos bebês, considerando não apenas o cumprimento de práticas mecanizadas, mas nos atravessamentos ativos que estas práticas propiciam.

Assim, o cuidado de si se torna uma prática ética e reflexiva que possibilita a criação de um ambiente onde a liberdade e a autonomia dos bebês sejam cultivadas, reconhecendo-os como sujeitos potenciais. É preciso ir além da simples reprodução desintencionada de exercer a docência, buscando questionar suas ações e intenções. Esse movimento requer uma postura crítica que evite a reprodução de desigualdades e estigmas sociais também impostos aos bebês e as crianças bem pequenas.

Desse modo, cuidar de si ao cuidar do outro, significa estar em um constante processo de auto-observação e autotransformação, visando não apenas o bem-estar imediato das crianças, mas também a construção de relações educativas que favoreçam o desenvolvimento integral e a construção de uma ética baseada na liberdade e no respeito à alteridade. Foucault (2010) define que

[...] no centro, creio, de toda a teoria e prática do cuidado de si em Epicteto ocupar-se consigo mesmo será ocupar-se consigo enquanto se é "sujeito de", em certas situações, tais como sujeito de ação instrumental, sujeito de relações com o outro, sujeito de comportamentos e de atitudes em geral, sujeito também da relação consigo mesmo. É sendo sujeito, este sujeito que se serve, que tem esta atitude, este tipo de relações, que se deve estar atento a si mesmo. Trata-se, pois, de ocupar-se consigo mesmo enquanto se é sujeito da *khrêsis* (com toda a polissemia da palavra: sujeito de ações, de comportamentos, de relações, de atitudes) (Foucault, 2010, p. 71).

Este princípio não se refere a um egoísmo ou narcisismo, mas sim a um engajamento contínuo com a própria existência em várias dimensões. Esse engajamento inclui ser sujeito de ações instrumentais (tomando decisões e agindo no mundo), sujeito de relações com os outros (interagindo e comunicando-se de maneira ética e reflexiva) e sujeito de comportamentos e atitudes que expressam certos valores e modos de ser.

Desdobramos a seguir alguns traçados de experiências mapeadas nas turmas de maternal I, compondo cartografias de afetos, intensidades e agenciamentos que emergem no cotidiano. Em uma dimensão ética, as crianças desde a tenra idade, são estimulados a estarem atentos a como se utiliza a liberdade para exercer o autogoverno, tanto nas relações com os outros quanto na relação consigo próprio. Foucault (2010) cita o começo da carta a Meneceu, que diz que “nunca é demasiado cedo nem demasiado tarde para ter cuidados com a própria alma” (Foucault, 2010, 108). Desta forma a produção dos cuidados de si, também são pertinentes nas práticas pedagógicas com bebês e crianças bem pequenas.

No processo de acompanhamento dos processos de subjetivações produzido no campo da pesquisa, importa destacar agora, movimentos cartográficos que visam recuperar algumas práticas que se elaboram, desterritorializam relações verticalizadas (entre professora e criança) e reterritorializam outros modos éticos de cuidado na educação infantil. Apresentamos a seguir algumas atividades que foram desenvolvidas com turmas de maternal I, onde as professoras levaram as crianças, através do cuidado com os elementos presentes no seu cotidiano escolar, a desenvolverem reflexões e produções de ética e de um êthos criancieiro entre docência e infâncias.

Em uma primeira narrativa, a professora levou as crianças para o pátio externo da escola, para que pudessem tecer experiências significativas com as hortaliças e flores que foram plantadas por outras turmas em anos anteriores. Neste dia cuidaram das plantas, molhando e fazendo a retirada dos matos. Foram necessárias muitas inferências, para que os pequenos conseguissem estabelecer autogoverno e conseguissem cuidar das plantinhas, sem pisar sobre elas, sem arrancar flores e sem quebrar galhos, como um processo de atenção conjunta, a docência elabora linhas de força com as crianças, linhas errantes, produzindo o cuidado de si e do outro.

No canteiro de hortelã, as crianças se envolveram em uma rica experiência olfativa com as folhas da planta. O cheiro marcante não apenas despertou encantamentos, mas também

provocou reações curiosas e espontâneas entre as crianças. “Que cheirinho bom!”, disse uma criança ao cheirar a hortelã, logo todos quiseram cheirar também. Entre curiosidades, risadas e brincadeiras revela-se como a interação sensorial possibilitou momentos de vivências coletivas cheias de imaginação e prazer.

Figura 11: crianças do maternal I cuidando das plantas e hortaliças



Fonte: acervo da pesquisa (2023)

Na cartografia dos múltiplos atravessamentos presentes neste momento, aqui representados pelas imagens, começamos a produzir questionamentos que nos conduzem a pensar de que maneira as sutilezas cotidianas, como o cheiro de uma folha de hortelã, se conectam e compõem territórios abertos ao devir no dia a dia dos bebês e das crianças bem pequenas? Como as ações corriqueiras, muitas vezes invisíveis e desvalorizadas como produtos escolares, podem produzir um “êthos” docência e um “êthos” infância permeados pela experiência?

São nas atividades cotidianas que um êthos docência com os bebês e crianças bem pequenas acontece. No cuidar da natureza, no sentir o cheiro da folha de hortelã, em ações sutis do dia a

dia, ações corriqueiras como alimentar-se, escovar os dentes, organizar seus pertences, que muitas vezes “não é considerado como um resultado, um produto escolar [...]” (Gobatto; Barbosa, 2017, p. 3).

Em outro contexto, a cartografia da pesquisa seguiu pelas linhas do medo de uma criança de escovar os dentes. A docência em seus múltiplos modos de (inter)venção, convida o pouso da atenção da aprendiz-cartógrafa para uma sequência didática, realizada a partir da música "o jacaré", produzida pela professora. Foram elaboradas uma série de atividades: a construção do personagem (jacaré) a partir de caixas de ovos vazias; momento de escovação dos dentes do jacaré-brinquedo; pinturas do jacaré e um circuito que consistia em atravessar a ponte da lagoa dos jacarés.

A narrativa da professora evidenciou que as crianças produziram muitos significados a partir das produções, e a criança que tinha medo de escovar os dentes, passou a pedir para escovar os dentes, pois havia atribuído significado lúdico e de cuidado a este hábito de higiene, ao brincar de cuidar da escovação dos dentes do jacaré.

Figura 12: crianças do maternal I, em atividade envolvendo hábitos de higiene.



A docência com bebês e crianças pequenas demanda considerar as singularidades culturais, sociais, econômicas das infâncias, em que as práticas pedagógicas devem ser construídas a partir das especificidades, interesses e necessidades próprias e imanentes. Elas devem ser percebidas nas multiplicidades de experiências, potências, abrindo-se para a criação de novas formas de ser e estar no mundo, desafiando as abordagens educativas emolduradas que muitas vezes subestimam suas potencialidades e possibilidades de interagir com o mundo ao seu redor.

Uma docência aberta ao devir-criança em processo contínuo de transformação, em que estes pequenos não são seres em estado de incompletude, mas que constantemente se reinventam e experimentam novas formas de se relacionar com o mundo e com os outros. Educação infantil pensada como um campo aberto à experimentação, onde o *cuidareducar* se entrelaçam em práticas que respeitam e potencializam o devir-criança.

Corazza (2003), expressa o devir-criança como aquele que torna as infâncias campos de fluxos e movimentos e, é desta forma, que as políticas moleculares passam por ela, “as crianças não extraem suas forças do estatuto molar que as doma, nem no organismo e da subjetividade que recebem, elas extraem todas as suas forças do devir molecular que elas mesmas fazem passar-entre as idades” (Corazza, 2003, p.102)

Outra prática evidenciada na pesquisa, foi desenvolvida por uma por uma outra professora que fez o experimento do plantio e cuidado da semente de feijão, com suas crianças do Maternal I. Como este grupo é formado por crianças bem pequenas, foi preciso um diálogo bem detalhado sobre o que se pretendia com aquela atividade.

Houve um grande envolvimento na experiência, onde as linhas de conexão entre as crianças se entrelaçaram em uma cartografia afetiva de interações. Ao envolverem-se no processo de plantio, se mostraram impacientes, perguntavam se ia demorar para nascer, queriam ver a todo momento, até compreenderem que existe um tempo de espera para o feijão começar a brotar. Cuidando do pé de feijão, do plantio ao seu nascimento, houve o tempo de espera, o tempo de cuidado, o trabalho em grupo, cooperação, comunicação entre as crianças, que experimentaram potências de serem sujeitos capazes de agir, de traçar comportamentos, de se relacionar e de produzir atitudes.

A professora narra que as crianças reagiram de diversas maneiras à atividade: algumas, em um gesto de curiosidade, levaram os feijões à boca e os mastigaram, enquanto outras optaram por

usar os copinhos destinados ao plantio para brincar de construir castelinhos na areia do pátio. Essas diferentes respostas não refletem apenas a singularidade de cada criança, mas também nos conduzem a uma cartografia de comportamentos que rejeitam a homogeneização e celebram as multiplicidades.

As experiências que vivemos em diferentes espaços e paisagens são construtoras de nossas subjetividades, ao mesmo tempo em que também são importantes para a produção e definição desses lugares. Nesse sentido, “os bebês não são apenas elementos do espaço, mas, sobretudo, estão sempre a produzir lugares e definir seus lugares no espaço e na sociedade” (Tebet, 2018, 1027).

Figura 13: crianças do maternal I plantando feijão



Fonte: acervo da pesquisa (2024)

Neste ínterim, “precisamos compreender que os bebês nos apresentam outro modo de ser “criança”, de conceber uma “escola”, de viver um “currículo” e de exercer a “docência”, sobre o qual precisamos compreender e também respeitar” (Gobatto; Barbosa, 2017, p.32). Pensar em práticas docentes que viabilizem cuidados de si e do outro que considerem que as “relações de poder/ governamentalidade/ governo de si e dos outros/ relação de si para consigo compõem

uma cadeia, uma trama e que é em torno dessas noções que se pode, ao meu ver, articular a questão da política e a questão da ética” (Foucault, 2011, p. 225).

Segundo Foucault (2009) existem certas relações de poder e formas de governamentalidade, que tecem um regime cujas verdades tendem a ser apresentadas como verdades absolutas. Essas tramas, modulam uma governança sobre o indivíduo, por meio de práticas e instituições que regulam e orientam seus comportamentos. Tal governança não se limita apenas ao poder exercido pelo Estado, mas também abrange outras formas de poder que operam em diversos níveis da sociedade, incluindo o cotidiano escolar. Neste sentido Gonçalves (2019) argumenta que

[...] no esforço de criar sujeitos governáveis usando técnicas de controle, normalização, moldagem das condutas das pessoas, temos na governamentalidade neoliberal a utilização da educação como elemento estratégico para sua legitimação: constituição de indivíduos sujeitados pela formação de seu capital humano, um sujeito competente, hábil e flexível” (Carvalho; Silva; Delboni, 2017, p. 492). (Gonçalves, 2019, p.21)

Romper com esses extratos endurecidos, requer construções de cultivar práticas pedagógicas que desafiem a lógica de controle, normalização e padronização dos sujeitos, de valorização das infâncias em sua multiplicidade, apoiando e promovendo a diversidade de modos de ser, brincar e aprender. Ao invés de moldar condutas, possibilitar relações cotidianas de liberdade e experimentação, que considerem o que enunciam as infâncias.

Apostamos nas construções de relações mais horizontais entre docências e infâncias. Em composições potencializadoras do “êthos” aprendente, afetivo, de experiências coletivizadas, onde as crianças podem exercer livremente o toque, a fala, a escuta e a movimentação, expressando suas singularidades. Na subversão das formas de governamentalidade que tendem a invisibilizar as enunciações infantis como potências criadoras de currículos e a limitar suas possibilidades de agir e ser no mundo. Alves (2022) nos convida aos encontros possíveis nestas relações a partir da percepção de

[...] como as enunciações infantis emergem dos cotidianos e possibilitam a captura de movimentos advindos delas, passíveis de ser percebidos apenas se houver, nessa relação adulto e criança, uma postura horizontal, que possibilite encontro, diálogo, em que se apreenda o olhar, se capture o gesto, a expressão, o corpo dançante, inquietante, pulsante da infância (Alves, 2022, p.34).

Nesta vertente, é preciso mobilizar de políticas públicas infantis, políticas curriculares, políticas docentes, pedindo passagem na arte do encontro, na produção de um êthos crianceiro na

educação infantil. Gobbato; Barbosa (2017, p.1) apontam para a “(in)visibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas nas políticas educacionais, documentos oficiais e legislações sobre a Educação Infantil”, que estas se configuram em Dupla invisibilidade aos estarem ausentes nas políticas públicas e nas ações cotidianas de muitas centros de educação infantil.

Estas ausências, nos levam a considerar o que nos aponta Larrosa (2017) que alude que as infâncias são capturadas por saberes e práticas das instituições, internalizando “[...] um “modelo ideal” do que é ser criança ou de como esse período da infância deve ser vivido. No entanto, ao propor esse ideal, estamos negando diferentes modos de viver e se constituir criança”. (Larrosa, 2017, p 230).

Criamos molduras, modelos de verdade fixa e positiva, que tentam invisibilizar as infâncias e encaixar em normas e expectativas que controlam como os espaços, os docentes, as crianças devem ser e agir. No entanto se estas invisibilidades produzem modelos e padronizações, o acolhimento da complexidade das enunciações infantis na “[...] experiência do encontro só pode ser transmutada numa imagem poética, isto é, numa imagem que contenha a verdade inquieta e tremulante de uma aproximação singular ao enigma (Larrosa, 2017, p 245-246).

Nesse sentido, buscamos traçar um cartografar das fissuras as modelizações, das resistências, das frestas que subvertem, das rotas de fuga que “[...] não é abster-se do mundo, mas, antes, talhá-lo, aproveitando-se de uma vaga, traindo a ordem estabelecida, traçando uma cartografia (Soares, 2020, p.105). Mapear, rastrear linhas, perscrutando “o acesso à dimensão processual dos fenômenos que investigamos [indicando] ao mesmo tempo, o acesso a um plano comum entre sujeito e objeto, entre nós e eles, assim como entre nós mesmos e eles mesmos.” (Kastrup; Passos, 2013, p. 264).

Nesta cartografia que busca por um plano comum, torna-se consistente repensar as produções curriculares da docência com bebês e crianças bem pequenas, pautadas em uma escola que produza currículos em devir-criança, que saibam crianceirar, não no sentido de “permanecer criança, é extrair de sua idade as partículas, as velocidades e lentidões, os fluxos que constituem a crianceiria dessa idade, de modo que a própria idade crianceira, ou Idade de Criança, é que é um devir-criança” (Corazza, 2003, p.101).

4.3 CURRÍCULO CRIANCEIRO: UM CURRÍCULO EM DEVIR

A partir do nosso campo problemático, em que propomos compreender quais os efeitos das enunciações de professoras de bebês e crianças bem pequenas na composição de currículos, adotados nas formações continuadas com professores da educação infantil do município de Rio Novo do Sul/ES, apostamos em um devir-comunicativo entre os conceitos de currículo e devir, ao apostar na força movente, criativa, inter-relacional de um currículo crianceiro, como para a possibilidade de “[...] libertar o infantil da modelagem adulta”, proposto por Corazza (2001, p. 68).

Nesta seção, não pretendemos apresentar uma definição de currículo, mas dialogar com as multiplicidades, com as intensidades e as potencialidades em constante fluxo, em devir, que se territorializam para além das prescrições oficiais, do currículo como documento prescritivo. Indagamos como as linhas de fuga escapam das prescrições e burocratizações das linhas molares, propiciando movimento — realidade em constante fluxo — que foge aos padrões já pré-definidos permeados pelo adultocentrismo e o esvaziamento das enunciações das infâncias.

Em Deleuze e Guattari (1995), essas "linhas de fuga" se configuram em trajetórias, movimentos que escapam das estruturas rígidas, hierarquias e limitações impostas pelas formas dominantes de organização social, política e cognitiva (linhas molares). Destarte, representam rotas de escape das formas de controle e captura que caracterizam as estruturas sociais, culturais e individuais. Constituem um resistir ao que está posto como verdade absoluta, uma tentativa de criar novas possibilidades e potencialidades fora das normas estabelecidas. Nesse sentido, as linhas de fuga não representam um movimento de fuga ou abandono, mas um movimento criador, produtor do novo. Elas retratam a emergência de novas formas de vida, pensamento e práticas.

Historicamente as relações de poder (Foucault, 2002), enraizadas nos currículos, formam linhas molares, que produzem amarras. A ação de problematizar essas amarras, buscar movimentos, pensar de forma horizontalizada, buscar caminhos de escape das estruturas e limitações estabelecidas nos permite ir ao encontro do devir, que é mudança, construção e transformação.

Para Simonini (2015) a realidade é como um fluxo contínuo, em que tudo se apresenta em transformação, “[...] todo o universo se caracteriza por um devir permanente” (Simonini, 2015

p. 2). Assim, estamos em constante transformação, “[...] a vida em si seria transformação constante e os corpos se constituem como estabilizações provisórias dentro desse processo de contínuo fluir” (Simonini, 2015, p. 2). Neste liame, Deleuze; Guattari (1995) propõem que a realidade pode se configurar em um incessante processo de movência, com fluxos contínuos, em que o real se faz, se refaz, se transforma e se reconfigura. Simonini (2015) cita Heráclito que nos apresenta esse devir transformador da vida:

Nos mesmos rios entramos e não entramos, somos e não somos. Não é possível entrar duas vezes no mesmo rio. Aos que entram nos mesmos rios afluem outras e outras águas; e os vapores exalam do úmido. As águas frias esquentam-se, o quente esfria-se, o úmido seca, o seco umidifica-se. A morte da terra é tornar-se água e a morte da água tornar-se ar e a do ar, fogo, e vice versa. (...) Vivemos a morte delas e vivemos elas a nossa morte (Heráclito, 2012, p. 141-143 *apud* Simonini, 2015, p. 64).

Heráclito¹⁸ citado por Simonini (2015) nos confronta com a profundidade da natureza mutável da existência. O rio serve como metáfora vívida, em que a dualidade de ser e não ser se entrelaça em um ciclo constante de transformação. À medida que nos aventuramos nos mesmos rios, testemunhamos a perpétua mudança, pois novas águas fluem para alimentá-los. Pura impermanência e interconexão de todas as coisas. A vida se manifesta em um constante devir. O devir não se limita a uma simples mudança linear, uma mudança de realidade, mas é “[...] possível entender que devir significa fugir dos modelos impostos e dos engessamentos aos quais as subjetividades são expostas” (Gomes, 2015, p. 119).

O devir nos convida a um estranhamento as concepções de currículo modeladas, padronizadas, engessadas, destacando a necessidade de pensá-los como um processo dinâmico e relacional. Currículo que se constitui não como apenas um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, mas sim como espaço de escuta das vozes e experiências, das enunciações dos bebês e das crianças bem pequenas como elementos essenciais na sua construção e revisão. Comungamos com a pesquisa de Alves (2022) quando nos afirma que

[...] os profissionais da educação estão sensibilizados e motivados a pensar o currículo “com” e não “para” alguém, já que, como indica Silva (2001, p. 150), os currículos têm “[...] significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinam. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso”. Não se trata aqui de pensar o currículo em uma perspectiva linear, como se fosse possível haver apenas um ator em sua constituição, mas de deixar

¹⁸ HERÁCLITO de Éfeso. **Heráclito**: fragmentos contextualizados. São Paulo: Odysseus, 2012.

transbordar o que as crianças oferecem para repensarmos os caminhos dos currículos” (Alves, 2022, p. 25).

Implica considerar vozes e experiências das crianças como elementos essenciais na construção e revisão das prescrições curriculares, permitindo que elas contribuam ativamente para a definição dos caminhos educacionais. Currículos concebidos de maneira não linear e multidirecional, como espaço de interação e diálogo, refletindo a pluralidade de significados e trajetórias que o permeiam. As vozes das infâncias, massacradas pelas linhas duras dos engessamentos curriculares, criam linhas de fugas que extravasam em devir-criança. No brincar por brincar, no pátio, no recreio, nos corredores, aflora-se o devir-criança. Nestes *espaçostempos* transforma-se, imagina-se, criam-se possibilidades de ser infâncias.

Ao tecermos currículos permeados pelo devir, o foco não está na estabilidade ou na rigidez dos conteúdos, mas sim na abertura para a experimentação, para a multiplicidade de perspectivas e para as constantes reinvenções do conhecimento. Não significa o abandono dos conteúdos, das intencionalidades pedagógicas, da função social da escola no ato educativo. O foco está no modo de conceber esses processos sem fixações que impeçam os sujeitos ao exercício da liberdade do pensar, do experienciar, do relacionar-se e de constituir-se pela diferença. Pensar os currículos como devir é reconhecê-lo como uma prática cultural dinâmica e situada, permeada por múltiplas vozes e experiências. Esta concepção curricular compreende o devir como nos aponta Deleuze; Parnet (1998, p. 2-3):

[...] devires são geografia, são orientações, direções, entradas e saídas [...]. Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam. A questão "o que você está se tornando?" é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos. As núpcias são sempre contra natureza. As núpcias são o contrário de um casal. Já não há máquinas binárias: questão-resposta, masculino-feminino, homem-animal etc.

Assim, devir possui uma natureza complexa e multifacetada, ocorrendo através de comunicações transversais entre elementos heterogêneos e envolve uma transformação ativa e singular, que não pode ser reduzida a imitação, identificação, regressão, progressão ou produção por filiação:

[...] o movimento não se faz mais apenas ou sobretudo por produções filiativas, mas por comunicações transversais entre populações heterogêneas. Devir não é certamente imitar, nem se identificar; nem regressar-progredir; nem corresponder, instaurar

relações correspondentes; nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação. Devir é um verbo tendo toda sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a “parecer”, nem “ser”, nem “equivaler”, nem “produzir” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 20).

Nesta pesquisa-intervenção, nominamos os currículos em devir, como um currículo crianceiro, que dialoga com a filosofia da diferença. Nele enfatiza-se a multiplicidade das experiências humanas, questiona-se as narrativas dominantes tendenciosas a marginalizar a diferença, pautadas em verdades postas na racionalidade humana. Ao desconstruir as identidades fixas e problematizar as estruturas sociais, não se pensa por oposições, mas pelo coengendramento entre macro e micropolítica, se enseja uma nova perspectiva para repensar as práticas educacionais e os processos que compõem os currículos. Corazza (2001) nos incita a:

[...] fazer uma ontologia histórica e crítica das subjetividades, tornando-as “estranhas”; a desmascarar a contingência de suas verdades fixadas; a desenterrar suas raízes históricas; a descobrir o funcionamento dos processos de subjetivação que ocorrem em um domínio particular de saber-poder (Corazza, 2001, p. 57).

Ao pensar nos movimentos que se entrelaçam na elaboração de currículos, vislumbramos também a tessitura de realidades em constante mutação. Estabelecer currículos implica não apenas traçar um plano de estudos, mas também acompanhar um percurso de vida. Nesse sentido, elaborá-los, especialmente no contexto escolar, é definir os territórios de subjetivação que entrarão no jogo de constituição do que é possível. Em Simonini (2015), a construção dos currículos é, portanto, um ato de criação de horizontes de possibilidades, em que o conhecimento não é apenas transmitido, mas é também constantemente recriado e reinventado, refletindo a fluidez e a multiplicidade inerentes à existência:

[...] quando falamos em currículos e nos movimentos que os tramam na construção de territórios de conhecimento a referendar condutas e maneiras de pensar, falamos simultaneamente em processos a tramarem realidades. Pois estabelecer um currículo é igualmente urdir um caminho e um roteiro de vida. Nessa linha de composição, fazer currículo – e, em especial, fazer currículos nas escolas – é se comprometer com territórios de subjetivação a definirem o que deve ser sonhado, pensado e atuado como possibilidade individual e coletiva (Simonini, 2015, p. 68).

Simonini (2015), ao pensar os currículos como interconexões e processos, os considera como dispositivo, dentro da perspectiva de compreender as tramas curriculares de forma mais complexa e rizomática.

Nesse sentido, enquanto produtores de regimes de verdade, os currículos podem também ser pensados como dispositivos de subjetivação que, em seus diferentes

delineamentos de mundos, tanto ampliam quanto estreitam as experiências de realidade dos sujeitos sob sua influência. Comprometem-se, pois, com a produção de histórias, de geografias, de temporalidades, de corpos, linguagens, maneiras de pensar, de perceber, de sentir e de sonhar (Simonini, 2015, p. 72)

O autor nos apresenta a definição de dispositivo em Foucault¹⁹ (1998):

[...] um dispositivo não é uma entidade específica, mas um conjunto heterogêneo no qual estão envolvidos discursos, enunciados científicos, projetos arquitetônicos, proposições filosóficas e morais, leis, medidas administrativas, enfim todo um conjunto de práticas que, em rizoma, organiza um mundo (Simonini, 2015, p. 71).

Para Deleuze (1990) os dispositivos têm

[...] como componentes linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação, linhas de ruptura, de fissura, de fratura que se entrecruzam e se misturam, enquanto umas suscitam, através de variações ou mesmo mutações de disposição. A primeira é o repúdio dos universais. Com efeito, o universal nada explica, é ele que deve ser explicado. Todas as linhas são linhas de variação, que não tem sequer coordenadas constantes. O Uno, o Todo, o Verdadeiro, o objeto, o sujeito não são universais, mas processos singulares, de unificação, de totalização, de verificação, de objetivação, de subjetivação, processos imanentes a um dado dispositivo. E cada dispositivo é uma multiplicidade na qual esses processos operam em devir, distintos dos que operam em outro dispositivo (Deleuze, 1990).

Simonini (2015, p. 74) sustenta que, se os currículos em geral integram territórios que buscam a estabilização de “[...] um caminho, uma direção e uma segurança, acompanhar devires que os atravessam significa, por sua vez, seguir os estranhamentos, as dúvidas e incertezas que brotam entre as verdades concebidas e entre os roteiros planejados”. Acompanhar os devires curriculares não corresponde a negar os conhecimentos, desclassificar o que está posto como saber, como verdade, mas nos alerta que

[...] não se deve igualmente ignorar que reduzir a realidade ao que é conhecido e estável pode ser um conforto perigoso. Nesse sentido, há o risco de se estreitar o mundo naquilo que um sujeito ou um grupo pensam que deva ser o mundo (Simonini, 2015, p. 74-75).

Foucault (2004) conceitua que a verdade não é algo absoluto ou imutável, mas sim algo que é construído e moldado por relações de poder nos processos de subjetivação. Tais processos, referem-se ao modo como os indivíduos se destacam como sujeitos a partir das relações de poder e saber presentes na sociedade. Nestes as pessoas internalizam normas, discursos e práticas que moldam suas identidades e formas de pensar, sentir e agir. Dessa forma, os regimes

¹⁹ FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

de moral e verdade são construções lapidadas pelo poder dominante e pelas instituições que os sustentam, pelos dispositivos de controle e dominação. Assim o que consideramos como verdadeiro e moral são construções moldadas pelas estruturas de poder e pelos discursos dominantes em uma determinada época e cultura.

As escolas como instituições produzem conhecimento e discursos que podem ser produtores e dispersores dessas verdades. Nessa linha de pensamento, os currículos escolares não são neutros, mas são influenciados por valores, normas e discursos específicos que refletem as estruturas de poder e as relações sociais, econômicas, culturais e políticas existentes.

Em busca de tais influências passamos a problematizar as prescrições curriculares, conjuntamente com os planos de ensino no município de Rio Novo do Sul. Inicialmente vale destacar que os planos de ensino se constituem em modelo único para toda a rede municipal, não há uma variação por instituições, ou seja, não há um reconhecimento das distintas redes de conhecimentos que se tecem em cada *espaçotempo*, entre e com os sujeitos que os praticam. Ferraço; Carvalho (2012) evidenciam as conexões tecidas no cotidiano como produtoras de currículos em redes, que [...] implica pensar o conhecimento e a aprendizagem a partir de agenciamentos coletivos que se produzem em meio à multiplicidade e a processos de relações não hierárquicas inseridas no cotidiano escolar” (Ferraço; Carvalho, 2012, p.145).

Estes também são organizados a partir de temas geradores, que na maioria, estão interligados às datas comemorativas com um determinismo quanto ao período que devem ser aplicados. Para elucidar a análise, realizamos o recorte dos conteúdos e dos períodos de suas aplicações conforme consta no Quadro 8:

Quadro 8 – Plano de ação: conteúdo para berçário, maternal I, II, III, pré I e pré II

PERÍODO	PLANO DE AÇÃO (BERÇARIO, MATERNAL I, II, III, PRÉ I E PRÉ II)
DE 05/02 A 09/02	Semana de adaptação/acolhimento; brincadeiras, histórias, músicas e jogos.
DE 15/02 A 16/02	Semana de adaptação/acolhimento; brincadeiras, histórias, músicas e jogos.
DE 19/02 A 23/02	Semana de adaptação/acolhimento; brincadeiras, histórias, músicas e jogos. Obs.: as turmas já adaptadas podem iniciar o tema identidade.
DE 26/02 A 01/03	Identidade
DE 04/03 A 08/03	Identidade. dia da mulher (08/03): valorização da mulher na sociedade
DE 11/03 A 15/03	Esquema corporal e higiene
DE 18/03 A 22/03	Esquema corporal e higiene
DE 25/03 A 28/03	Escola

PERÍODO	PLANO DE AÇÃO (BERÇARIO, MATERNAL I, II, III, PRÉ I E PRÉ II)
DE 01/04 A 05/04	Família
DE 08/04 A 12/04	Família
DE 15/04 A 19/04	Semana de valorização da cultura indígena e do livro infantil: dia do livro (18/04) e dia dos povos indígenas (19/04).
DE 22/04 A 26/04	Cultura indígena O sítio do picapau amarelo (histórias de Monteiro Lobato), biografia de Monteiro Lobato e seus principais personagens.
DE 29/04 A 03/05	Sequência didática livre
DE 06/05 A 10/05	Alimentação, papel da mulher na família. Semana de aplicação de simulados
DE 13/05 A 10/05	Alimentação
DE 20/05 A 31/05	Zona rural e zona urbana: nosso município. agroindústrias. capital estadual da juçara.
DE 03/06 A 14/06	Meio ambiente: importância, preservação e reciclagem.
DE 17/06 A 21/06	Plantas.
DE 24/06 A 28/06	Animais.
DE 01/07 A 05/07	Estações do ano.
DE 08/07 A 12/07	Literatura infantil.
DE 29/07 A 02/08	Avós (Dia dos Avós 26/07). Literatura infantil.
DE 05/08 A 09/08	O papel do homem na família e na sociedade /Dia dos Pais (11/08).
DE 12/08 A 16/08	Dia do Estudante (11/08). Sequências didáticas livres.
DE 19/08 A 30/08	Folclore: parlendas e trava línguas.
DE 02/09 A 05/09	Pátria.
de 09 a 13/09	Meios de transporte.
de 16 a 20/09	Árvore e primavera.
de 23 a 27/09	Trânsito.
de 30/09 a 04/10	Profissão: professor.
de 07 a 11/10	Semana da criança.
de 14 a 18/10	Meios de comunicação.
de 21 a 25/10	Meios de comunicação.
de 28/10 a 01/11	Sequência didática livre.
de 04 a 08/11	Sequência didática livre.
de 11 a 14/11	Proclamação da República.
de 18/11 a 22/11	Diversidade e respeito. Dia da Consciência Negra. dia da emancipação política de rio novo do sul. dia da emancipação política de rio novo do sul.
de 25 a 29/11	Diversidade e respeito. Dia da Consciência Negra. dia da emancipação política de rio novo do sul. dia da emancipação política de rio novo do sul.
de 02 a 06/12	Diversidade cultural e religiosa: festas de dezembro.
de 09 a 13/12	Atividades que envolvam brinquedos e brincadeiras, músicas, histórias, confecção de brinquedos... diálogos sobre as férias e a transição da turma.
de 16 a 17/12	Encerramento do ano letivo com atividades que envolvam brinquedos e brincadeiras, músicas, histórias, confecção de brinquedos... diálogos sobre as férias e a transição da turma.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Na busca por ampliar nossa atenção para a construção curricular em tal município e trazer as percepções dos *praticantespensantes* sobre tais documentos, nos encontros formativos passamos a dialogar sobre estes. Neste processo lançamos como elementos disparadores de diálogos os seguintes questionamentos: Nossos planos de ações potencializam práticas curriculares que se abrem ao devir e para práticas curriculares crianceiras? e as datas comemorativas, como possibilitam esta composição curricular? Há alguma realidade a ser mudada?

Nas redes de conversações produzidas a partir das perguntas, nota-se uma tensão entre as demandas institucionais e o espaço para a expressão dos desejos e necessidades das crianças na construção do currículo. A questão central reside na estruturação dos temas geradores que privilegiam um currículo estabelecido em desejos adultocêntricos, com pouco espaço para as infâncias no tocante ao “[...] que dizem, quando são ouvidas, o que percebem, indagam, recriam e como as suas enunciações dão pistas de novos contornos ao trabalho docente e às composições curriculares” (Alves, 2022, p. 28/29).

Na produção de currículos crianceiros mobiliza-se também, para a “escuta das crianças e, nesse sentido, observar as enunciações infantis, o que emerge de suas falas, movimentos, curiosidades, expressões” (Alves, 2022, p. 55). No entanto, quando o currículo é desenhado e executado quase exclusivamente a partir das expectativas e demandas dos adultos (professores, gestores, políticas educacionais), como no currículo em análise, as enunciações infantis são suprimidas, e suas potencialidades criativas e exploratórias são limitadas.

Desta forma há que se destacar que a concepção adotada pelo currículo municipal se dá na contramão dos estudos mais recentes nos campos das infâncias e dos currículos. Gomes; Gouveia (2023) ressaltam que os debates promovidos pela sociologia e pela filosofia da infância se desenvolvem na tessitura de novos modos de pensar as práticas pedagógicas e as construções dos currículos. Tais composições foram desenvolvidas na problematização da predominância e vinculação de uma visão assistencialista e limitada à ideia de “cuidar” “[...] às de uma perspectiva psicologizante e desenvolvimentista apartadas dos aspectos sociais e culturais; ou até mesmo às de concepção de projeção da infância para o futuro’ (Gomes; Gouveia, 2023, p.69). Divulgam ainda informações de que

[...] experiências socializadas pelas práticas de pesquisas, como as promovidas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em seus

44 anos de existência, por meio do grupo de trabalho 07, Educação de crianças de 0 a 6 anos, viabilizaram diferentes concepções de infâncias na trama curricular brasileira. [...] E isso tem se mostrado um grande potencial para a compreensão da complexidade do fenômeno educativo, ao tentar não dicotomizar as relações que são intrínsecas ao ato humano de aprender e ensinar. Às crianças não cabe mais uma visão limitadora de um vir a ser, elas são, no aqui e agora, sujeitos que produzem história, cultura, práticas e experiências (Gomes; Gouveia, 2023, p. 69).

A narrativa a seguir da professora Encanto, ressoa como uma contribuição significativa nas discussões sobre as composições curriculares, revelando suas perspectivas e enriquecendo a compreensão do tema.

Eu acho que não é criancero, tem muito conteúdo, muita coisa que é proposta é mais desejo do adulto do que da criança. A escola diz que podemos no meio daquilo que está proposto promover momentos que são mais voltados para o desejo da criança, mas são poucos os momentos que dá para ser feito assim, temos muita coisa para cumprir, é mais sobre o que o adulto precisa fazer do que aquilo que é o desejo infantil. (Narrativa da professora Encanto retirada do diário de campo).

A narrativa da professora reflete a rigidez das práticas pedagógicas que priorizam o cumprimento de metas e objetivos pré-definidos, muitas vezes distantes da realidade e do interesse de suas culturas e conhecimentos de mundo. Esse cenário cria um currículo que não escuta as enunciações infantis, reforçando uma lógica de ensino verticalizada, na qual o adulto é quem detém o controle do que, como e quando as crianças devem aprender.

Os currículos e os modos com que são concebidos concorrem para o poder disciplinar, para controle dos corpos, controle de como as infâncias são concebidas e praticadas (Foucault, 2002). Neste entendimento Corazza (2001), ao realizar um detalhado estudo dos currículos nacionais, concebe-os como dispositivos que agem como

[...] “governante” da população infantil. Governante que não é um indivíduo ou grupo político, nem se corporifica em alguma entidade central ou mecanismo burocrático. Isto pode até acontecer. Mas, mais fortemente: governante que consegue governar, por ter sua prática conformada a um certo diagrama de forças políticas, e a um conjunto de tecnologias administrativas, que enunciam sua própria razão e a do Estado (Corazza, 2001, p. 79).

Nesse contexto, não é apenas uma questão de imposição de regras e regulamentos, mas também envolve a internalização e a conformação voluntária dos indivíduos aos padrões estabelecidos, tornando-os agentes ativos na reprodução das práticas sociais e culturais dominantes. Destarte os currículos escolares atuam como um mecanismo de governamentalidade (Foucault, 2002), que contribui para a formação, a regulamentação e a normalização dos sujeitos, moldando suas identidades e influenciando suas trajetórias dentro da estrutura social. Atuam como dispositivos

que estabelecem normas, valores e conhecimentos considerados essenciais para a formação dos cidadãos, influenciando diretamente o comportamento e as práticas dos cotidianos.

Para problematizar a fala da professora, é necessário refletir sobre o que significa construir currículos que acolham as enunciações infantis? Como criar ambientes onde as crianças possam ser sujeitos ativos? Como tecer colaborações que tracem possibilidades de aprendizagem e explorem seus interesses de maneira autônoma, e colaborativa na composição de um êthos crianceiro para os currículos na educação infantil?

Na composição de um currículo crianceiro não apenas se respeita as enunciações e interesses, mas movimenta-se no sentido de possibilitar, fissurar abordagens que impõe modelos unidimensionais de ser infâncias, que marginalizam as singularidades infantis. Perseverar na construção de um êthos crianceiro no currículo que possibilita a valorização das diversidades das experiências infantis. Na construção de currículos mais crianceiros como convidados com Ferrazo (2024) a pensar

[...] crianças-infâncias é pensar com velocidades, deslizamentos, multiplicidades, rizomas, devires, e...e...e... É pensar com as velocidades com que as crianças-infâncias deslizam entre e, por efeito, é romper com os discursos que propõem práticas pedagógicas que tomam as crianças-infâncias a partir de uma lógica da deficiência, da incapacidade e/ou da falta (Ferrazo, 2024, p. 340)

Essa mudança requer um posicionamento da centralidade do adulto para uma escuta ativa do cotidiano, disposta a notar o que as crianças expressam. Nesta construção do êthos docente

[...] precisamos apostar em uma docência mais crianceira desprendida de “[...] um modelo antropológico de homem adulto, racional, forte, destemido, equilibrado, justo, belo, prudente [...]” (Kohan, 2005, p. 49). Importa o afastamento com essa lógica que “[...] desqualifica os saberes das crianças, estabelece normas e padrões de condutas ideais que aprisionam as crianças dentro de salas” (Subtil, Gomes, 2018, p. 5, *apud* Gomes; Gouveia, 2023, p.69).

Ao dialogarmos sobre os planos de ações e suas construções pautadas nas datas comemorativas, as conversações com as docentes apontam uma tensão entre o excesso de estruturação, que causa o engessamento que atravanca a criação de práticas que sejam mais crianceiras. A ênfase nas datas e nas marcas temporais pré-estabelecidas reflete um mecanismo de regulação, na tentativa de moldar e direcionar as práticas pedagógicas e os conteúdos de ensino, visando a unificação de ensino e uma modelização na subjetividade dos estudantes e moradores do município.

Este pensamento pode se evidenciar na fala da professora Acolher

Eu por exemplo tenho a data, mas eu trabalho de acordo com o que eu vejo que é melhor fazer, eu conto história e se alguma coisa chamar a atenção deles eu mudo o assunto. Penso que ter estas datas é como um norte para o professor, caso contrário uns vão saber como conduzir outros não, acho que viraria uma bagunça sem essas marcações. (Narrativa da professora Acolher, retirada do diário de campo).

Ao afirmar que "sem essas marcações, viraria uma bagunça", a professora Acolher sugere que a ausência de um roteiro comprometeria rigidamente a eficácia do trabalho pedagógico. Nas conversações dos *praticantespensantes*, podemos perceber as dificuldades em conceber uma pedagogia mais aberta, que não se limite ao controle e à previsibilidade. Esta visão não coaduna com processos de construções curriculares rizomáticas, que propõe um aprendizado não-linear, onde as conexões acontecem de maneira imprevisível e horizontal. Rizomas se contrapõem ao determinismo dos sistemas arbóreos, com raízes pivotantes, com modelos fixos e pré-determinados, como "uma raiz fasciculada que não possui um centro, mas ramificações que vão se conectando de múltiplas maneiras em um arranjo inusitado" (Soares, 2020, p. 34), que descompatibilizam os modos de ser, fazer e estar no mundo de uma lógica binária. É preciso produzir múltiplos caminhos para a manutenção dos desejos que enunciam as infâncias, uma vez que, "quando um rizoma é fechado, arborizado, acabou, do desejo nada mais se passa; porque é sempre por rizoma que o desejo se move e produz" (Deleuze; Guattari, 1995, p. 32).

Os *praticantespensantes* afirmam que podem mudar o conteúdo a ser aplicado, adaptando, fazendo uma escuta sensível aos interesses infantis. No entanto, o desafio é que essa flexibilidade muitas vezes se dá em pequenas janelas de um planejamento já definido e pré-determinado, e não necessariamente permite uma verdadeira co-construção do currículo, onde as crianças têm espaço para explorar suas curiosidades e trajetórias de maneira autônoma. Criam rostos para as infâncias pela/na padronização. Ferrazo (2023) indica que

De modo geral, podemos inferir que, na história da educação brasileira, a partir das faltas-deficiências que vigoraram nos discursos curriculares oficiais as crianças- - infâncias precisaram receber um "rosto" (Deleuze, 2007a; Deleuze; Parnet, 2004; Deleuze; Guattari, 2008a) para, então, se justificar a necessidade de serem: conscientizadas, socializadas, desenvolvidas, instruídas, humanizadas, educadas, preparadas, ensinadas, formadas, incluídas, cuidadas, estimuladas, valorizadas, avaliadas, protegidas, testadas, emancipadas etc. [...] Nessa direção, Deleuze e Guattari (2008a) evidenciaram a importância, cada vez maior, que a produção de rostos pela máquina abstrata de rostidade, em composição com a máquina binária e com o sistema muro branco-buraco negro, tem assumido na sociedade atual, com a função maior de criar esquemas de significação-identificação pela imposição do poder pela face, resultando em rostidades conformadas aos padrões e às normas em vigor (Ferrazo, 2023, 341).

A “rostidade” funciona como um mecanismo de controle e normalização, impondo formas de ser que se conformam às expectativas sociais e culturais. Assim, o conceito está mais associado a processos de homogeneização e padronização. Diante desta afirmação somos convidados a pensar com Deleuze; Guattari (1996)

Uma criança, uma mulher, uma mãe de família, um homem, um pai, um chefe, um professor primário, um policial, não falam uma língua em geral, mas uma língua cujos traços significantes são indexados nos traços de rostidade específicos. Os rostos não são primeiramente individuais, eles definem zonas de frequência ou de probabilidade, delimitam um campo que neutraliza antecipadamente as expressões e conexões rebeldes às significações conformes (Deleuze; Guattari, 1996, p. 36).

Desta forma o currículo da educação infantil e os planos de ensinos do município, mesmo que ditos como flexíveis, abrem apenas pequenas considerações para o desejo infantil e suas enunciações, reforçam uma linguagem que delimita e normatiza, que cria “rostos”, formata como deve ser a infância nos cotidianos escolares da educação infantil. Para pensarmos em currículos rizomáticos, devemos tentar escapar da lógica de captura que a rostidade impõe à docência.

Esgarçando ainda mais as redes de conversações, que segundo Carvalho (2006) expressam-se “[...] como dores e esperanças [...] pulsação do humano, ou seja, dos “possíveis” pela troca, pela escuta, pelo enfrentamento, como formas de agenciamento de um corpo político de outra ordem ou natureza” (Carvalho, 2006, p. 281), trazemos a seguir a narrativa da professora Serena

Sabe o que eu penso, em relação às datas comemorativas, o professor está muito limitado ainda a elas, ele precisa tê-las, escrita. Poderíamos fazer uma listagem de possibilidades conforme a BNCC e o professor iriam determinando o que trabalhar. Em tempos atrás tentamos fazer desta forma, mas os professores sentiram falta de ter um comando pronto. Temos na mente que precisamos de um comando. Mas aqui na escola temos a liberdade de fazer algumas mudanças, por exemplo o conteúdo “dia dos pais”, que é para ser trabalhado em uma semana, eu posso trabalhar em um dia e propor outras atividades nos outros dias da semana. (Narrativa da professora Serena, extraído do diário de campo).

A narrativa da professora revela uma tensão entre a tradição das datas comemorativas como eixo estruturante do planejamento pedagógico e a necessidade de uma abordagem mais flexível e adaptativa. A narrativa exprime o reconhecimento de que os professores frequentemente dependem desses dados como uma espécie de “comando pronto” para orientar suas práticas, instruindo uma limitação que pode restringir a liberdade pedagógica e a proposição de currículos mais criativos.

Também se evidencia que já houve uma tentativa de fixar um currículo, baseado nas redes de conhecimentos (Ferraço, 2012), que se perfazem por currículos rizomáticos, que como as redes fazem a articulação de “[...] elementos heterogêneos, como saberes e coisas, inteligências e interesses, em que a matéria trabalha fora do controle dos métodos” (Ferraço; Carvalho, 2012, p. 145). Porém, essa tentativa de nova formulação do currículo logo foi capturada por uma lógica de repetição e de estratificação, que reafirmou padrões pré-estabelecidos, restabelecendo a forma molar anteriormente adotada.

A persistência de um currículo que se baseia em datas comemorativas (currículo folclórico), mesmo diante dos esforços de transformação, evidencia-se as forças das linhas molares que organizam e estratificam certos conhecimentos e práticas pedagógicas. Contudo, como sugere Carvalho (2009), há potencial para romper essas camadas fixas e desestabilizar a verdade-saber que sustenta um currículo restritivo e normativo.

Esse rompimento não se dá apenas pela reelaboração do texto curricular, os sujeitos que habitam os espaços do cotidiano escolar, em meio a suas experiências criam, fissuram, elaboram linhas outras de pensamentos, conhecimentos e significação. Assim, “[...] produzimos currículo em meio a agenciamentos de enunciação, e sendo assim, os processos curriculares verticalmente orientados devem ser visualizados como textos e não como ponto de partida para orientar as mudanças educativas” (Carvalho, 2009, p. 184).

A problematização dessa narrativa envolve reflexão sobre como a dependência de marcos tradicionais, como datas comemorativas, podem reduzir o currículo a uma sequência de eventos pré-determinados, que nem sempre dialogam com as enunciações infantis. Essa prática pode fortalecer uma educação focada em temas superficiais e repetitivos, sem abrir espaço para que os professores se sintam confiantes em explorar outros conteúdos e experiências que estimulem a curiosidade, a criatividade e a aprendizagem significativa.

Autores como Bhabha (1998), Deleuze; Guattari (1996), Ferraço (2012,2013), Foucault (1990), Macedo (2004) Silva (1999), Alves (2012), Oliveira (2012) nos levam a ponderar que a ênfase em temas geradores relacionados às datas comemorativas, podem revelar uma governamentalidade curricular que prioriza certos discursos e práticas em detrimento de outros. Segundo os autores essa prática, reflete uma forma de governança que normaliza saberes e

padroniza aprendizagens, reforçando a hegemonia da cultura dominante, limitando a expressão das diversidades culturais.

Inicialmente cabe tecermos uma análise por meio de Ferrazo (2007), sobre o que consideramos como currículos nesta pesquisa-intervenção

[...] currículo não se reduz à declaração de áreas, conteúdos e metodologias, mas, como diz Sacristán (ibidem), pressupõe a soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados. Pensar os currículos de uma escola implica, então, viver seu cotidiano, o que inclui, além do que é formal, e tradicionalmente estudado, toda a dinâmica das relações estabelecidas (Ferrazo, 2007, p. 75)

Analisando esta concepção ampla de currículo, muitos estudos buscam dar visibilidade para as distintas redes de conhecimentos, significações, saberes e fazeres que se elaboram dentro e fora dos espaços escolares e que permeiam seus cotidianos. Podemos destacar alguns destes estudos, como os que definem os currículos como praticados (Oliveira, 2012), em redes (Alves, 2012) e realizados (Ferrazo, 2009).

Oliveira (2012) nos currículos praticados no cotidiano, enfatiza a ideia de que o currículo não é algo fixo e estático, definido apenas por documentos oficiais e normas, mas é continuamente recriado e ressignificado nas práticas cotidianas dos professores e das crianças. Assim, no dia a dia escolar, ocorrem negociações, adaptações e improvisações que moldam o que realmente é praticado, revelando um processo sonoro que vai além do currículo prescrito.

[...] os modos pelos quais os *praticantes-pensantes* da vida cotidiana produzem, a partir das regras e produtos que lhes são dados para consumo (Certeau, 1994), inovações curriculares, propostas, ideias, documentos e debates dialogam permanentemente com a vida cotidiana, seus limites e possibilidades, sendo, nesse processo, recriados, uns e outros (Oliveira, 2012, p.48).

Os "currículos em redes" de Alves (2012) trazem uma perspectiva que tece compreensões sobre como os processos educativos se organizam e se desenvolvem nos cotidianos escolares. Ao usar a metáfora das redes, sugere que os currículos não são simplesmente documentos fixos e centralizados, que especificam o que deve ser ensinado em todas as situações, mas são formados por uma série de conexões dinâmicas e interações entre diferentes atores, contextos e saberes. Desta em seus estudos evidencia que não tratava-se/trata-se

[...] de oposição, nem muito menos de complementaridade de uns e outros. Tratava-se/trata-se de dois mundos diferentes, com influência sobre o que se fazia nas escolas e em seus currículos, cuja diversidade precisava ser compreendida e respeitada (Alves, 2012, p.40).

No “currículo realizado” explanado por Ferraço (2009) o currículo não é apenas o que está oficialmente prescrito em documentos e diretrizes, mas aquilo que efetivamente se manifesta e se concretiza nos cotidianos escolares. Assim o autor defende-o como processo dinâmico e plural, que se desdobra em múltiplas formas de atuação e interpretação, sendo constantemente recriado pelos sujeitos do cotidiano. Assim Ferraço (2009) aponta que

[...] as pesquisas por nós desenvolvidas têm evidenciado que os sujeitos praticantes das escolas produzem diferentes maneiras de experienciar-problematizar os currículos oficiais em meio aos múltiplos processos de usos, negociações, traduções e mímicas [...] (Ferraço, 2009, p.7).

As teorizações de Oliveira, Alves e Ferraço convergem em uma compreensão dinâmica do currículo como um processo em constante transformação, que se recria nas interações cotidianas escolares. Em contraste, a prática de currículos folclóricos, tende a ser mais rígida e prescritiva, muitas vezes enraizada em tradições culturais fixas e na reprodução de conteúdos sem considerar o que enuncia o cotidiano.

A princípio, um plano de ensino pautado em comemorações poderia revelar a tentativa de conectar o processo educativo com eventos culturais e sociais significativos, utilizando-os como pontos de partida para a construção de conhecimentos e experiências pedagógicas — multiculturalismo —, fazendo da cultura a centralidade do currículo. Porém há entendimentos de que a centralidade em datas comemorativas e o curto período de aplicação dos conteúdos relativos a tais datas, nos remete a representação cultural de forma superficial. Ferraço (2013) ao citar Silva²⁰ (1999) afirma:

Nessas formas superficiais vistas como multiculturais, o Outro é ‘visitado’ de uma perspectiva que se poderia chamar de ‘perspectiva do turista’, a qual estimula uma abordagem superficial e voyeurística das culturas alheias. Uma perspectiva pós-colonial questionaria as experiências superficialmente multiculturais estimuladas nas chamadas ‘datas comemorativas’ [exigindo] um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação. Ela reivindica, fundamentalmente, um currículo descolonizado (Silva, 1999, p. 130 *apud* Ferraço, 2013, p. 101).

Não se trata de datas como eventos isolados no tempo, mas de entrelaçamentos moldados por forças sociais, políticas e culturais em constante fluxo. Portanto, as datas comemorativas não são apenas momentos de reflexão sobre o passado, sobre a cultura, sobre o múltiplo, mas

²⁰ SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

também arenas de luta e negociação, em relações de poder. Gallo (2021) diz trata-se de uma colonização do currículo, de tentativas de universalização:

Quais as consequências de um currículo que se universaliza? O fechamento dos panoramas, a normalização das subjetividades, a padronização das aprendizagens, ainda que em nome do “direito de aprender para todos” (todos têm o direito de aprender aquilo que os gestores e legisladores definiram que deve ser aprendido). E o direito de se aprender aquilo que se deseja, ainda que não esteja previsto na Base? O aparelho de Estado não se ocupa de garantir esse “direito de aprendizagem”? O risco de termos uma política curricular universalizada é o de sermos condenados a viver num mundo fechado, enquanto os universos são múltiplos e infinitos. Um anacronismo inaceitável (Gallo, 2021, p. 309).

Até que ponto o currículo será colonizado em busca de um currículo universal? Como podemos convidar as crianças a descolonizar os currículos? Em que sentido o currículo da educação infantil do município reflete os interesses das crianças, suas experiências, suas formas de compreender a si e ao mundo em que vivem?

Neste tensionamento, há que se destacar que o currículo se apresenta como uma ferramenta de governamentalidade, conforme Foucault (1990). Ele é um instrumento através do qual certos saberes são legitimados e outros são marginalizados. A inclusão ou exclusão de certos conteúdos, assim como a forma como determinados grupos e culturas são representados, não é neutra, mas faz parte de um processo de regulação social e cultural. Silva (1999) explica que uma perspectiva pós colonial do currículo deveria estar particularmente atenta às formas aparentemente benignas de representação do Outro que estão em toda parte nos currículos contemporâneos.

Dentro dessa perspectiva, uma "representação do Outro" nos currículos pode parecer benigna, apresentando-se como inclusão simbólica ou uma representação multicultural superficial. Essas representações podem reforçar estereótipos ou enquadrar as culturas e as identidades dos grupos colonizados dentro de narrativas dominantes.

Nesse sentido, percebemos os documentos como portadores de uma tentativa de se estabelecer um “museu imaginário de diversas culturas”, como nos aponta Ferraço (2013) a tecer considerações de Bhabha²¹ (1998) e Macedo²² (2004), que se utiliza das datas comemorativas,

²¹ BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana L. de Lima Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

²² MACEDO, Elizabeth. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 9, n. 1, p.13-30, 2004.

para produzir uma sensação de produção de representação de diversas culturas. Essa perspectiva traduz as complexidades subjacentes à construção e à significação dessas celebrações. Para Deleuze; Guattari (1996), o poder não é simplesmente exercido de cima para baixo, mas é disseminado em uma multiplicidade de relações sociais e discursos. Portanto, não são apenas expressões de tradição e identidade, mas também instrumentos de controle e governança.

Ferraço lembra as considerações de Bhabha sobre as superficialidades do multiculturalismo:

[...] o multiculturalismo representou uma tentativa de responder e, ao mesmo tempo, controlar o processo dinâmico de articulação da diferença cultural, administrando um consenso baseado em uma norma que propaga a diversidade cultural. Nesse sentido, para Bhabha, embora haja sempre uma acolhida e estímulo à ideia de diversidade cultural, há também uma correspondente contenção dela. Nas palavras desse autor: “[...] uma norma transparente é constituída, uma norma dada pela sociedade hospedeira ou cultura dominante, a qual diz que essas outras culturas são boas, mas devemos ser capazes de localizá-las dentro de nossos próprios circuitos” (Rutherford, 1996, p. 35) (Ferraço, 2013, p. 101).

Nesse prisma, o multiculturalismo serve de subterfúgio para reforçar a hegemonia da cultura dominante. Na norma curricular descrita como "transparente", aparentemente aberta à diversidade cultural, subjaz a imposição de limites a essa diversidade. Há limitação à expressão cultural das minorias dentro de parâmetros aceitáveis pela norma estabelecida, excluindo as múltiplas imagens de vida dos currículos.

Os engessamentos curriculares e as determinações às práticas docentes formam linhas molares de saber absoluto e de verdade única, como também aprisionam os devires. Os diálogos que buscamos tecer acerca das práticas curriculares adotadas no município visam reconhecer as relações de poder existentes nesses territórios, questionando as narrativas dominantes e abrindo espaço para as vozes marginalizadas das infâncias. Questionamos as estruturas de poder subjacentes aos temas geradores de conteúdos que são atrelados ao calendário e suas celebrações, e a tentativa de homogeneizar as diversas produções de conhecimentos dos cotidianos escolares.

Nesta análise evidencia-se como o currículo prescrito se constitui como linhas molares, que impõem uma organização hierárquica e centralizada. Funciona como força estabilizadora que cria padrões, categoriza identidades e normatiza comportamentos, muitas vezes restringindo a criatividade e a diversidade de experiências. Porém estas linhas não são imutáveis, pois são constantemente desafiadas e reconfiguradas pelas linhas de fuga, que emergem das experiências

cotidianas das crianças e dos educadores, fazendo com que as linhas molares e as linhas de fuga coexistam.

Os anos de prática docente na educação infantil do município nos permitem considerar que as linhas molares presentes no currículo prescrito do município são fissuradas pela emergência de linhas de fugas no cotidiano escolar. Buscam-se novas formas de existência formando rizomas, novas possibilidades.

Fazer rizoma com o mundo é considerar que outras possibilidades educativas acontecem pelo que se passa entre os engessamentos, modelização, repetição (linhas molares), e pela diferenciação e inventividade (linhas moleculares e de fuga) que compõem o cotidiano escolar. O rizoma é composição “isso e aquilo” ao mesmo tempo. (Gomes, 2015, p. 17).

No cotidiano escolar, percebemos o que ocorre nas salas de aula e nas práticas educativas cotidianas, muitas vezes se configurando em linha de fuga ao endurecimento do currículo oficialmente proposto ou planejado. A narrativa da professora Experienciar nos remete a este entendimento

Eu trabalhei uma atividade que tinha um jacaré, eles amaram, então decidi prolongar a atividade. verifiquei no plano de ação e o conteúdo era estações do ano, que para bebês penso que nem faz sentido. Decidi prosseguir com a atividade do jacaré, envolvendo alguns temas relacionados às estações do ano, como o jacaré que gostava do sol e assim por diante. Não falei especificamente sobre a estação do ano, mescliei os assuntos, prosseguir com aquilo que eles estavam amando, e expandi para alguns elementos das estações, eu fui abordando o desejo das crianças e os temas que eu tinha que cumprir (Narrativa da professora Experienciar extraído do diário de campo).

Essas fugas compõem com os currículos praticados (Oliveira, 2003), que evidenciam que, nos cotidianos escolares, o currículo prescrito é moldado pelas interações entre professores, crianças, materiais didáticos e contexto social, entre outros fatores, criando formas alternativas curriculares, como observa Oliveira (2003):

É com Certeau que vamos, mais uma vez, buscar a compreensão das formas de criação de alternativas curriculares, tentando evidenciar as “artes de fazer” daqueles a quem foi reservado o lugar da reprodução. [...] O cotidiano (...) aparece como espaço privilegiado de produção curricular, para além do previsto nas propostas oficiais Oliveira (2003, p. 68).

Nessas composições curriculares que buscamos cartografar nos espaços da formação continuada, proposta como produto educacional desta pesquisa-intervenção, almejamos conhecer as linhas de fugas produzidas nas práticas docentes. Abre-se um diálogo, com essas fissuras, na composição do currículo crianceteo vivido e praticado, que compõe para a abertura

as heterogeneidades, a diferença e as singularidades. Currículos que se compõe em constante devir com as infâncias.

Caminhamos pelas superfícies perscrutando as nuances cotidianas que promovem a quebra ao pré-estabelecido, aos engessamentos, para compor com “as multiplicidades, as hibridizações, os atravessamentos e as diferenciações como processos vitais que criam outros modos de existência [...] (Alves; Berino; Soares, 2012, p. 51).

A problematização dos planos de ações da escola “Felicidade” e do CEI “Alegria”, a princípio nos descreve um cenário uniformizador, nos induzindo a crer que ambas desenvolvem tais prescrições, sem uma hipótese de diversificação. Porém em meio a tal enrijecimento, há movimentos de fissura, de criação, que inventam, que se encontram em devir, vibrando nos encontros cotidianos. Este entendimento destaca que “[...] o bom é a vida emergente, ascendente, a que sabe se transformar, se metamorfosear de acordo com as forças que encontra, e que compõe com elas uma potência de viver, abrindo sempre novas “possibilidades” (Deleuze, 2007, p. 173).

Nas redes de conversações tecidas nesta *pesquisaintervenção*, por várias vezes nos foi relatada a presença de práticas, que comungam diretamente com o devir-criança, com *teoriaspráticas* crianceiras. Desta forma mesmo com os endurecimentos das prescrições curriculares municipais, práticas crianceiras brotam no cotidiano escolar.

Um exemplo destas práticas são as propostas de dramatizações de histórias, adotadas nestes espaços, onde as crianças são protagonistas destas ações. Estas práticas são realizadas quinzenalmente e envolvem toda as crianças. São realizadas escalas de apresentações de forma que cada turma, faça duas apresentações ao ano. Estes momentos são realizados nos pátios internos, com todos as crianças reunidas.

Acompanhamos alguns destes momentos. Era dia da dramatização da história “A boca do sapo” do maternal I, as crianças estavam em polvorosas, a professora havia vestido a fantasia em cada um, e logo o mundo do faz de conta envolve a todos. Agora deixam de ser crianças, para assumirem seus personagens, fabulando, inventando, brincando, experienciando.

Figura 14 : apresentação do maternal I da história “A boca do sapo”



Fonte: acervo da pesquisa (2024)

As práticas das dramatizações de histórias nas escolas exemplificam as fissuras das linhas molares, e se constituem em linhas de fuga, que propiciam a experiência, a transformação, criando um espaço de expressão e invenção. Nelas as crianças não apenas imitam personagens, mas trazem à tona suas próprias experiências e interpretações. Nesse processo, elas estão envolvidas na construção de conhecimento, em rizoma, onde as relações entre as crianças se tornam interconectadas, possibilitando a troca de saberes e a criação de novas narrativas coletivas. Desta forma é preciso experienciar, criar e sentir nos espaços de encontro e conexão. Desta forma segundo Rodrigues (2011)

[...] para trazer para a educação os sabores e cheiros [...] é preciso perceber que nos “entre-lugares” do conhecimento, da linguagem e dos afetos, estão os modos com os quais os indivíduos trabalham sobre si mesmos e sobre os outros, como se elaboram e se constituem seguindo critérios e práticas de si, promovendo uma estética da existência, a vida como uma obra de arte. (Rodrigues, 2011, p.80)

Neste processo de autoconstrução, onde se elabora e se constituem modos de ser e estar no mundo, através de práticas que não apenas obedecem às normas sociais, mas que também possibilitam a criação de um estilo de vida própria, uma vida como obra de arte. Nestes signos artísticos as infâncias são convidadas a tecer experiências múltiplas nas relações consigo e com o outro, uma vez que “como diz Carvalho (2019, p. 51), “o corpo é um leque de possibilidades”. Nós nos modificamos a cada relação que estabelecemos com outros corpos.” (Zouain, 2019, p. 43).

Estes processo cartográfico deu-se nos *espaçotempos* da escola “Felicidade” e no CEI “Alegria”, através de seu corpo coletivo, uma vez que “o corpo coletivo povoa as imagens escola produzindo sentidos” (Zouain, 2019, p.139).

Figura 15: dramatização da história “Os três porquinhos”, pelos crianças do maternal II



Fonte: acervo da pesquisa (2024)

Figura 16: Dramatizações berçário e maternal I na festa do folclore brasileiro



Fonte: acervo da pesquisa (2024).

Figura 17: O dia das crianças que se estende por uma semana de comemoração com a preparação de diversas atividades recreativas, em construções curriculares que buscam crianciar



Fonte: acervo da pesquisa (2024).

Figura 18: Festas culturais



Fonte: acervo da pesquisa(2024)

No cartografar destes *espaçostempos*, no mergulho nos processos cotidianos, buscamos nos afetar. O cartógrafo se modifica, torna-se outro, por se deixar afetar “pelos caminhos que peregrinou, pelos ecos que ouviu e produziu, pelas paredes que tocou, pelas crianças que afetou

e pelas quais foi afetado. [...] um processo polimórfico, pois o próprio pesquisador também colaborou na (re)organização do labirinto” (Gonçalves, 2019, p. 31).

Como cartógrafos buscamos cultivar a arte do encontro, que é afetivo, múltiplo e capaz de gerar novas formas de compreensão. Isso implica desapegar-se de categorias fixas e pré-definidas, a “[...] abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (Larrosa, 2017, p.25).

4.4 FORMAÇÃO COM PROFESSORES: O QUE ENUNCIA O COTIDIANO

Nesta pesquisa-intervenção, abordamos a formação continuada, em uma perspectiva voltada para as escutas do cotidiano. Esse processo formativo não se reduz ao modelo de transmissão unilateral de conhecimento, mas promove redes de conversações, em que os sujeitos envolvidos não se reduzem a meros objetos uns dos outros.

Tal concepção desafia a visão tradicional das formações continuadas com professores, centradas em si mesmas, cuja abordagem é mais horizontal e pouco participativa. Comungamos com o pensamento de Carvalho (2012):

[...] propomos uma formação orientada a fazer com que professores/as possam conversar-conversar, alunos e professores possam conversar-conversar, escolas e outras instâncias, dentre elas as mídias e outros produtos culturais, possam conversar-conversar, considerando a alteridade, de modo que possibilite a conversação dos outros como eles mesmos. Especificamente, com relação às possibilidades de estabelecimento de conversações no âmbito da escola, sobretudo da potência desses encontros [...] (Carvalho, 2012, p. 196).

É necessário pensar a formação continuada com professores e os devires docentes distanciados das verticais relações de poderes (Foucault, 2006), em busca de processos formativos que fortaleçam a reflexão da prática pela ótica do espaço vivido (Certeau, 1994). Sob esse prisma, a formação continuada objetiva o entrelaçamento com a prática docente. Uma reflexão sobre a *prática-teoria-prática* (Alves, 2001) que envolve um processo cíclico, em que a experiência prática é analisada na perspectiva de teorias e conceitos, promovendo compreensão mais profunda da realidade.

Assemelha-se a uma caixa de ferramentas, onde a teoria não deve ser vista como um conjunto fixo de princípios ou verdades universais, mas sim como um conjunto de instrumentos

analíticos que podem ser utilizados de forma flexível para examinar e compreender diferentes aspectos da sociedade, do poder e do conhecimento. Em vez de adotar uma única teoria ou paradigma para interpretar a realidade, as formações continuadas devem construir uma "caixa de ferramentas teórica" (Deleuze, 1979), composta por uma variedade de conceitos, métodos e abordagens, aplicando-as de maneira seletiva e contextualizada para analisar problemas específicos em diferentes contextos.

Os espaços formativos, distanciados dos estados de mera dominação, podem se traduzir a algo bem mais que a aquisição de novos conhecimentos e habilidades técnicas, mas também, em um espaço de desenvolvimento de "técnicas de si" (Foucault, 2006), promovendo um processo de autoconhecimento e autodesenvolvimento, gerador de potência de agir coletiva para os processos curriculares e para as práticas pedagógicas. Em um “[...] entender como os professores se veem, se dizem, se julgam, se formam e se transformam de acordo com aspectos éticos e estéticos em suas práticas pedagógicas e formativas” (Rodrigues, 2011, p. 69). Rodrigues ainda afirma, citando Foucault²³ (2006), que é preciso haver técnicas de vida:

O que está em jogo, nesse combate, na experiência de si e no cuidado, entre encontros e desencontros, solidão e multidão, passividade e turbulência, é encontrar uma ética que oriente as técnicas de vida a se desenvolverem com uma “Arte da Existência”, de modo a “saber governar sua própria vida para lhe dar a forma mais bela possível (aos olhos dos outros, de si mesmo e das gerações futuras, para as quais se poderá servir de exemplo). [...] constituir a si mesmo como o artesão da beleza de sua própria vida” (Foucault, 2006a, p. 244) (Rodrigues, 2011, p. 68-69).

Rodrigues (2011) enfatiza em Foucault (2006) que o cuidado de si é um “[...] certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro [...] é uma atitude – para consigo, para com os outros, para com o mundo” Foucault (2006, p. 14). Destaca a importância de cuidar de si mesmo como uma condição prévia para exercer a liberdade. “Nas técnicas de si”, sugere que o autoconhecimento e o cuidado de si são fundamentais para uma vida livre e autêntica.

[...] para se conduzir bem, para praticar adequadamente a liberdade, era necessário se ocupar de si mesmo, cuidar de si, ao mesmo tempo para se conhecer – eis o aspecto familiar do gnôthi seauton – e para se formar, superar-se a si mesmo, para dominar em si os apetites que poderiam arrebatá-lo (Foucault, 2006b, p. 268) (Rodrigues, 2011, p. 73).

²³ FOUCAULT, Michel. **Hermenêutica do sujeito**. 2 ed. Tradução: Márcio Alvez da Fonseca, Santa Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

Dessa forma, ao utilizar-se da expressão *gnôthi seauton*, em grego antigo, que significa "conhece-te a ti mesmo", ressalta que conhecer a si mesmo é um aspecto fundamental do cuidado de si.

A transformação dos processos formativos, que geralmente apresentam-se eivados de dominação, requer uma abordagem ética que promova novas relações de poder, mais horizontalizadas, permitindo a liberdade de criação, aprendizagem, ensino e vivência. Esse caminho é apontado por Rodrigues (2011):

Produzir currículos, práticas pedagógicas e experiências éticas de si [...], perpassa a criação de novas relações de poder, entre os profissionais, capazes de romper com estados de dominação que engessam o campo político de produção na educação. É necessário que um novo modo de ser se expanda, um modo de ser ético, capaz de promover a liberdade para criar, aprender, ensinar e viver (Rodrigues, 2011, p. 73).

Assim, a proposta formativa adotada nesta *pesquisa-intervenção* não se limita à transmissão de conteúdos, mas busca cultivar uma atitude crítica e criativa, onde a docência e as infâncias atuam como coautores do processo educativo. Em espaços onde a produção de conhecimentos teóricos, "não podem ser entendidos como autônomos em relação à vida cotidiana e aos sujeitos que os produzem". (Oliveira, 2012. p. 51). A visibilização do docente precisa estar assegurada em propostas de formações continuadas mais reflexivas, que valorizem todos os modos de produzir conhecimentos, que objetivem a produção das subjetividades compartilhadas.

Para Foucault (2006), a subjetividade não é algo dado ou inato, mas é construída através de práticas sociais, discursos e relações de poder que moldam e regulam os corpos. A produção de subjetividade refere-se ao processo pelo qual os sujeitos são formados, identificados e constituídos dentro de determinados contextos históricos, culturais e sociais. Esse processo envolve a internalização de normas, valores, crenças e identidades que são produzidas e disseminadas por meio de práticas institucionais, discursos dominantes e tecnologias de poder.

Além disso, Foucault também investigou como os discursos e as práticas de verdade contribuem para a produção de subjetividades específicas, legitimando certas formas de ser e conhecimentos enquanto marginalizam e silenciam outras. Ele argumenta que o poder e o conhecimento estão intrinsecamente ligados na produção de subjetividades, pois os discursos dominantes e as relações de poder determinam o que é considerado verdadeiro, normal e legítimo em uma determinada sociedade ou época histórica.

Em relação à formação continuada, a compreensão da produção de subjetividade em Foucault é fundamental para refletir criticamente sobre as práticas educativas e os processos formativos. A formação continuada pode ser um *espaçotempo* para os educadores questionarem e desafiarem as formas de poder impostas, instituídas e os discursos dominantes que influenciam as suas produções de subjetividades e as dos outros na educação.

Nesse ínterim, as formações continuadas podem criar canais de problematizações das relações de poder, canais de resistência, criando linhas de fuga a estas relações endurecidas. Foucault (2006) expressa que:

[...] Afinal, onde há poder há resistência e, no entanto, (ou melhor por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder [...]. Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder. Portanto, não existe, com respeito ao poder, um lugar da grande recusa [...]. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder (Foucault, 2006, p. 105-106).

Tebet (2017) ao tecer uma rede de considerações sobre a subjetivação, faz destaque as seguintes afirmações feitas por Deleuze²⁴ (2010):

[...] Quando Foucault chega ao tema final da “subjetivação”, esta consiste essencialmente na invenção de novas possibilidades de vida, como diz Nietzsche, na constituição de verdadeiros estilos de vida (Deleuze, 2010 *apud* Tebet, 2017, p. 145).

Assim, a subjetivação refere-se ao processo pelo qual os indivíduos são formados como sujeitos dentro de determinados discursos, práticas e relações de poder.

[...] Um processo de subjetivação, isto é, uma produção de modo de existência, não pode se confundir com um sujeito. (...) A subjetivação sequer tem a ver com a “pessoa”: é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida...). É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber e nem resistir aos poderes). (Deleuze, 2010 *apud* Tebet, 2017, p. 145).

Deleuze (2010) argumenta que a subjetivação é um processo dinâmico e coletivo de criação e individuação que vai além da ideia tradicional de sujeito pessoal. Ela é essencial para a

²⁴ DELEUZE, Gilles. Gilbert Simondon, o indivíduo e sua gênese físico-biológica. In: DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta e outros textos: textos e entrevistas (1953-1974)**. São Paulo: Iluminuras, 2010.

formação de modos de existência autênticos e para a resistência às formas estabelecidas de saber e poder. Tebet (2017) cita ainda Deleuze (2010) que diz que:

[...] Penso até que a subjetivação tem pouco a ver com um sujeito. Trata-se antes de um campo elétrico ou magnético, uma individuação operando por intensidades (tanto baixas como altas), campos individuados e não pessoas ou identidades. É o que Foucault, em outras ocasiões, chama de paixão. (Deleuze[...] e, 2010 *apud* Tebet, 2017, p. 145).

Tebet (2017) define que “subjetivação, é, portanto, individuação. É um modo de existência. É criatividade. É paixão. É produção da “vida como obra de arte” e em certa medida, é também ‘experiência’” (Tebet, 2017, p. 145).

Nessa ótica, as formações continuadas produtoras de diferença promovem ações evidentes de que a prática docente vai além da aplicação mecânica de conhecimentos. Espaços formativos reflexivos promovem uma reflexão da prática e “[...] é essa reflexão que produz as saídas práticas de que o docente se vale no seu cotidiano e constrói novos conhecimentos-na-ação que serão mobilizados em situações futuras” (Oliveira, 2012, p.153).

É preciso bem mais do que garantir a formação de professores. É preciso garantir que essas formações sejam traduzidas em espaços capazes de compreender as dimensões culturais e políticas que permeiam a capacidade de reflexão do professor com outros professores, contribuindo para uma abordagem mais crítica e contextualizada da educação.

Ferraço (2007) aponta a importância de salientar que a formação continuada deve estar entrelaçada ao *currículo praticado* e não devendo funcionar como artifício para cumprimento apenas do currículo formal. Sinaliza que

[...] a formação continuada e os currículos praticados são processos cotidianos intrinsecamente enredados, que se determinam mutuamente, não havendo como diferenciá-los, pensá-los de forma isolada, em meio às tessituras e partilhas das redes cotidianas de *saberesfazeres* (Ferraço, 2007, p. 76).

As salas de formações tornam-se um campo de potencialidades, em que as relações entre formadores e docentes participantes das formações continuadas se entrelaçam desafiando as hierarquias convencionais. As certezas cedem lugar à experimentação, à multiplicidade de perspectivas e à intensidade do encontro com o novo.

A busca de compor uma formação continuada com professores de forma específica para o trabalho com bebês e crianças bem pequenas das creches do município de Rio Novo do Sul /ES deu-se pela necessidade de atender as especificidades inerentes às práticas docentes ali produzidas. A falta de formação continuada específica para e com docentes que atuam com bebês e crianças bem pequenas propicia uma não apropriação de conhecimentos específicos sobre essa faixa etária, favorecendo a permanência dos padrões de assistencialismo e o fortalecimento da dicotomia do educar e do cuidar, além da imposição de um currículo colonizado.

Ao enfocarmos o cotidiano desses professores, potencializamos uma formação coletivizada para um atendimento mais singularizado a bebês e crianças bem pequenas, ampliando olhares para a creche e para as potencialidades de suas relações — um aguçar dos olhares para o outro, de compartilhamento de saberes, fazeres, poderes e acolhimento dos desejos. Neste sentido apostamos na formação inventiva proposta por Dias (2012), como política de cognição, divergindo de processos formativos que dão ênfase à capacitação.

A formação inventiva está atrelada ao ato de imaginar, de formular imagens não representadas como [...] algo dado, mas uma experiência que não para de inventar a si e o mundo, também as partes que a compõem e dela participam não param de ser produzidas e de participar na produção de si mesmas (Dias, 2012a, p.125). Rickes; Simoni (2012) nos aponta que o caminhar nos processos de formações não se traduz apenas em transmitir e receber informações e conteúdos

[...] trata-se antes de uma operação que permite ao sujeito, em contato com algumas ideias, tomá-las por meio de um árduo trabalho, agregando-as ao já constituído, imputando-lhes seu estilo, reconstruindo-as e produzindo, como resultado, algo que reconhece como próprio; o que pode, em muito, distanciar-se daquilo que lhe quiseram transmitir. Assim, mesmo que um conhecimento seja dado como pacífico pelo lugar que foi conquistando na história do pensamento, um trabalho de reconstrução, de apropriação, faz-se necessário – processo labiríntico, impregnado de idas e vindas. Face aos descaminhos que toda formação implica, podemos supor que seu andamento dependerá do investimento subjetivo que determinado enigma desperta. Como lembra Freud, há diferença “entre um flerte fortuito e um casamento legal com todos os deveres e dificuldades (Rickes; Simoni, 2012, p.112).

Este processo formativo, fundamenta-se no imaginar, criando espaços para deslocamentos que transcendem as verdades estabelecidas. Segundo Dias, "imaginar [...] numa dimensão de agenciar-se com um trabalho [...] cabe dizer que [...] é um exercício de se deslocar. Ao mesmo tempo em que força o pensamento a se derivar daquilo que já está colocado como verdade"

(Dias, 2012a, p. 125). Convite a imaginar, força o deslocar-se, ao reconsiderar o que está posto, abrindo-se para construções múltiplas, para um campo dinâmico e transformador, onde o pensamento é constantemente renovado e expandido.

O processo de imaginar possibilidades outras, que leva a invenção nos processos formativos, transfigura a complexidade e a profundidade do processo criativo. Como nos mostra Deleuze (2007, p. 91):

[...] É um erro acreditar que o pintor esteja diante de uma superfície em branco. [...] O pintor tem várias coisas na cabeça, ao seu redor ou no ateliê. Ora, tudo o que ele tem na cabeça ou ao seu redor já está na tela, mais ou menos virtualmente, mais ou menos atualmente, antes que ele comece o trabalho. Tudo isso está presente na tela, sob a forma de imagens, atuais ou virtuais. De tal forma que o pintor não tem de preencher uma superfície em branco, mas sim esvaziá-la, destruí-la, limpá-la. Portanto, ele não pinta para reproduzir na tela um objeto que funciona como modelo; ele pinta sobre imagens que já estão lá, para produzir uma tela cujo funcionamento subverte as relações do modelo com a cópia (Deleuze, 2007, p. 91).

Deleuze (2007) desafia a noção simplista de que o pintor começa com uma tela em branco, desprovida de qualquer influência ou pré-concepção. O pintor já possui uma série de imagens, pensamentos e influências que permeiam seu ambiente e sua mente, e que estão presentes na tela de forma virtual ou atual antes mesmo de o pintor iniciar seu trabalho. Assim como o pintor não começa verdadeiramente com uma tela em branco, os *praticantespensantes* também não começam sua formação continuada sem ter experiências prévias, conhecimentos pré-existentes e um conjunto de práticas estabelecidas. Essas experiências e conhecimentos anteriores são imagens virtuais ou potenciais na "tela" mental do professor.

Ainda segundo Deleuze (2007), à medida que o pintor vai produzindo sua arte, ele busca "esvaziar" ou "limpar" a tela, ele precisa destruir ou transformar as imagens virtuais pré-existentes para criar algo novo e inovador. Na "tela" mental dos professores em formação é necessário estabelecer (des)construções, formando novas imagens, desafiando crenças e abrindo-se para experiências múltiplas e inventivas. Isso implica não apenas adicionar novos conhecimentos, mas visitar e reinterpretar as experiências presentes e passadas de maneira a construir práticas outras ou potencializar as já existentes.

O desafio da formação inventiva não implica apenas em preencher a "tela", mas sim "esvaziá-la", "limpá-la" das pré concepções ou estabelecer co-construções com as experiências *vividaspraticadas*, para que algo novo e múltiplo possa emergir. Não trata-se de simplesmente

replicar um objeto ou modelo preexistente. Trata-se de uma subversão das relações tradicionais entre o modelo e a cópia, abdicando-se das imagens preexistentes para produzir diferenças.

Interligando essa ideia à formação inventiva discutida por Dias (2012), pode-se entender que a formação com professores e a prática educativa, também envolvem uma desconstrução e reconstrução contínua. Educadores não trabalham com uma "mente em branco", pois trazem consigo uma bagagem de conhecimentos, experiências e crenças que influenciam sua prática. Não é apenas sobre adicionar novas informações, mas também sobre desafiar e reconfigurar essas influências para criar novas abordagens pedagógicas que subvertam, transcendam, que se configuram na criação pela imaginação.

Dias (2012) destaca a importância de um engajamento profundo e pessoal com as experiências vividas como base para a criação de conhecimento e significado. Assim, “[...] imaginar assume o que sente e experiência a vida [...] forças num composto de sensações. Um plano não preconcebido abstratamente, mas que se cria à medida que a obra avança [...]” (Dias, 2012a, 127). Esse processo não se limita a reproduzir conhecimentos pré-existentes, mas sim a produzir efeitos e sentidos diretamente influenciados pelas trajetórias individuais dos educadores.

Dias (2012) ao afirmar que "o aprendizado se inventa", desafia o explorar de novos métodos, teorias e práticas, construindo um conhecimento que não é estático, mas dinâmico e adaptável às demandas sempre mutáveis dos espaços vividos.

Deslocar, pensar, inventar gaguejam e evidenciam o erro de acreditar que ao imaginar estamos diante de uma superfície branca, lisa. Imaginar sob o signo da invenção compõe com sonhar e com fabular artesanalmente, como um trabalho manual do qual pintura, obra, pesquisa e aprendizado só podem vir depois, a posteriori: fabricado por aquilo que nos força a pensar (Dias, 2012a, 127).

Desta forma há uma relação dinâmica entre o indivíduo e sua formação através da prática do corpo vivo em movimento. Há uma ênfase na experiência vivida e na prática contínua como elementos essenciais para a formação pessoal e profissional. A formação inventiva coloca-se “[...] em movimento, de seu corpo vivo, de uma relação entre quem a pratica e a própria formação [...] um cultivo do exercício que possibilite estranhar-se as prescrições (Dias, 2009, p. 171).

A ideia de que a prática possibilita "estranhar-se as prescrições" permite um processo de desconstrução e questionamento das relações de poder estabelecidas, permitindo ao

praticantepensante uma maior liberdade e autonomia no desenvolvimento de suas habilidades e conhecimentos. Assim, o movimento do corpo vivo não é apenas uma atividade fisiológica, mas uma prática reflexiva que desafia e transforma.

Nas práticas de resistência e de fuga, segundo Ferraço (2017), existem dinâmicas que se manifestam nas microfísica dos cotidianos, onde docências, infâncias e outros sujeitos resistem às modelizações e às imposições dos currículos endurecidos. Comungamos com Zouain; Gomes (2019) que ao dialogarem com Ferraço (2017) defendem

[...] a necessidade de, com nossas pesquisas, fortalecer os movimentos de resistência e de escape que acontecem na microfísica dos cotidianos escolares, nos diferentes espaços tempos intersticiais das escolas, (Ferraço, 2017, p. 544). Entre. Interstício. Composição. Currículos. Texto. Práticas. Praticantes. Culturas. Subjetividades. Significantes. Acontecimentos. Dobras... (Zouain; Gomes, 2019, p.20).

É necessário criar ambientes de aprendizagem que incentivem a experimentação, a reflexão e a desconstrução de conceitos previamente estabelecidos. Isso inclui possibilitar espaços aos *praticantepensantes* de desaprendizagem, enquanto simultaneamente desenvolvem habilidades outras, onde “[...] formar é criar outros modos de viver-trabalhar, aprender, desaprender e não apenas instrumentalizar o outro com novas tecnologias ou ainda, dar consciência crítica do outro” (Dias, 2012, p.36).

Silva (2018) ao tecer diálogos com Dias (2012) afirma que

[...] a formação inventiva de professores/as desenvolve uma concepção que considera o imprevisto, o inesperado, o não planejado; mas, que acontece no cotidiano escolar, apresentando-se como o novo, o diferente. A ação da formação inventiva prima por desnaturalizar o que é colocado como verdade inquestionável, no processo de formação de professores/as. Como vemos, em algumas situações, metodologias são transmitidas aos/às docentes como únicas alternativas de desenvolvimento de atividades com as crianças/alunos/as. Entendemos que é necessário desnaturalizar essas fórmulas para dar espaço a momentos de experiências que possibilitem a invenção de outras metodologias, a partir das necessidades vivenciadas pelos/as docentes e discentes. (Silva, 2018, p. 82).

Segundo Dias (2013, p. 39), “Uma formação inventiva é, em especial, uma questão de aprendizado de como manter vivo um campo problemático, deixando vibrar as forças intensivas para que essas possam criar formas e desformar cristalizações no percurso da vida”. Em vez de buscar estabilizar e fixar o conhecimento, os *praticantepensantes* são incentivados a criar ambientes que fomentem a curiosidade, a experimentação e a arte da pergunta. Isso inclui a

promoção de práticas pedagógicas que permitam o engajamento ativo com problemas reais e complexos, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico e criativo.

Trata-se de processo contínuo de transformação pessoal e coletiva, promovendo uma aprendizagem que é sempre aberta, dinâmica e capaz de desformar e descristalizar *teoriaspráticas* produzidas ao longo do percurso educacional e da vida, “[...] uma formação inventiva é exercício da potência de criação que constitui o vivo, é invenção de si e do mundo, se forja nas redes de saberes e fazeres produzidas histórica e coletivamente” (Dias, 2012, p. 36). Exercício contínuo da potência de criação que caracteriza o ser vivo, não se limita à aquisição de conhecimentos ou habilidades técnicas, mas envolve uma profunda invenção de si mesmo e do mundo ao redor. É desenvolver redes de *saberesfazeres* que são produzidas histórica e coletivamente.

**5 CARTOGRAFIAS COM OS MOVIMENTOS FORMATIVOS E CURRICULARES
EM RIO NOVO DO SUL - ES**



No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
Criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
Criança não sabe que o verbo escutar não funciona
para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele
delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer
nascimentos—
O verbo tem que pegar delírio.
(BARROS, 1993, p. 17)

Neste capítulo, exploramos os processos cartográficos da formação continuada: curso de extensão: O que pode à docência com bebês e crianças bem pequenas? Movimentos formativos e curriculares em Rio Novo do Sul/ES, elaborada como produto educacional, nesta dissertação. O curso foi realizado em formato híbrido com oito encontros presenciais, fóruns de debates e atividades autoinstrucionais realizadas na plataforma AVA Extensão UFES.

Os dados foram produzidos a partir do acompanhamento dos processos desenvolvidos na formação. Neste processo nos colocamos em uma condição de construção metodológica com os professoras, e não sobre elas e nem para elas. Construção de um caminhar que o cartógrafo não realiza sozinho, mas em uma multiplicidades de subjetividades que habitam os espaços formativos. A nós como cartógrafos nos coube estarmos abertos às possibilidade, em vista que “[...] devemos estar sempre dispostos a guardar nossas próprias cartografias na gaveta e inventar novas cartografias dentro da situação em que nos encontramos” (Guattari; Rolnik, 2005, p. 245).

Primeiramente, antes de adentrarmos aos movimentos cartográficos, vale apresentar algumas considerações sobre o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O programa oferece pós-graduação *stricto sensu* na modalidade profissional²⁵, curso de Mestrado Profissional desde o ano de 2017 e Doutorado Profissional, iniciado em 2024.

O programa objetiva a capacitação profissional dos profissionais da educação que estejam ativamente envolvidos no ensino básico, em cargos administrativos nas secretarias de Educação, além de técnicos e docentes que desempenham funções nas instituições de ensino superior. Dessa forma, o programa almeja a formação continuada de profissionais ligados à educação, propiciando a esses profissionais já inseridos no mercado de trabalho uma formação especializada, aprimorando habilidades e conhecimentos específicos para que possam enfrentar desafios complexos em suas áreas de atuação.

Os programas profissionais visam combinar teoria e prática de forma a promover um direcionamento para a aplicação do conhecimento, com resoluções de problemas reais, e

²⁵ Autorizado pela Portaria MEC nº 389, de 23 de março de 2017, e regulamentado pela Portaria CAPES nº 131, de 28 de junho de 2017, que foi revogada pela Portaria CAPES nº 60, de 20 de março de 2019.

promover o desenvolvimento socioeconômico. Em programas de mestrado profissional desenvolvem-se produtos educacionais que são utilizados em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino. Esses produtos podem assumir diferentes formatos.

O Regimento Interno do PPGPE, em seu art. 23, define que a dissertação constituir-se-á do trabalho de pesquisa na área de Educação, sendo individual e englobando uma problemática oriunda da prática educativa e de trabalho na educação. No § 1º do mesmo artigo, define que a dissertação será acompanhada por um produto educacional, que deve se vincular ao processo de pesquisa, no contexto da Educação Básica e/ou Ensino Superior.

Desta forma, por se tratar de um programa de pós-graduação profissional, há a exigência da elaboração de um produto educacional. O produto se configurou em um curso de extensão, em formato híbrido, intitulado *O que pode à docência com bebês e crianças bem pequenas? Movimentos formativos e curriculares em Rio Novo do Sul/ES*. Iniciou-se em 3 de junho de 2024 e finalizou em 06 de setembro de 2024. Trata-se de uma formação continuada com professoras, diretoras, pedagogas, coordenadoras que atuam nas creches com bebês e crianças bem pequenas, no município de Rio Novo do Sul/ES.

O curso de extensão foi realizado nas creches do município de Rio Novo dos Sul, o CEI “Alegria” e a EMEIEF “Felicidade”. O curso de extensão teve como meta inicial o envolvimento direto de 18 cursistas, em uma formação continuada híbrida, com carga horária de 60 horas. Propôs, por meio de oito encontros, deslocar saberes no tocante às concepções de infâncias, currículo e formação continuada, buscando multiplicar perspectivas com a docência atuante com bebês e crianças bem pequenas. A formação se traduziu “[...] como um lugar de aprendizagem que não seja somente aquisição de habilidades e competência para ensinar, mas um território que forje um aprender” (Dias, 2010 *apud*, Dias, 2012, p. 26).

O processo formativo conectou-se também com as ações do grupo de estudos Currículos em Interações Colaborativas na Educação Básica e no Ensino Superior, - (Ciclos), como parceria entre a rede federal e a municipal. Potencializa os estudos com os currículos, infâncias e formação com professores, por meio de rede de conversações que busca “[...] a recriação de saberes e fazeres da escola como uma comunidade cooperativa e compartilhada” (Carvalho,

2006, p. 1). Foram tecidas redes de compartilhamento de experiências nas creches do ²⁶município de Rio Novo do Sul/ES.

Após a habitação do campo de pesquisa, buscamos os objetivos formativos dos docentes, para elaboração de uma formação continuada que considera-se as enunciações emergentes de quem pratica o cotidiano escolar, pensando na [...] constituição de um território em movimento que luta por ser usina e usuária de um conhecimento vivo e incorporado (Dias, 2011, p. 286). Em nosso primeiro encontro elaboramos a partir dos anseios formativos a proposta de formação.

Traçando um panorama do *locus* de pesquisa, apresentamos a seguir as instituições do município de Rio Novo do Sul/ES que participaram da pesquisa. O município conta com uma escola e um Centro de Educação Infantil que ofertam vagas em creches. O CEI “Alegria”, possui duas turmas de berçário, uma no matutino e uma no vespertino e quatro turmas de maternal I, duas no matutino e duas no vespertino. Essas seis turmas contam com quatro professores regentes (dois desses professores atuam no matutino e vespertino), dois professores de arte e dois professores de educação física. O CEI conta com uma diretora, uma coordenadora e uma pedagoga. Participaram do processo formativo neste CEI quatro professores regentes, dois professores de arte e uma pedagoga.

A escola “Felicidade”, é uma escola de ensino fundamental I conjulgada com a Educação Infantil, possui uma turma de berçário, que funciona no matutino e duas turmas de maternal I, uma no matutino e outra no vespertino. Essas três turmas contam com três professoras regentes, um professor de artes e um professor de educação física. A equipe administrativa da escola conta com uma diretora, uma coordenadora e uma pedagoga. Participaram da formação as três professoras regentes.

As realidades cotidianas desses profissionais possuem peculiaridades específicas, que, na maioria das vezes, não são contempladas pelas formações continuadas ofertadas no município. Dessa forma, urgem, para estes profissionais, propostas de formações que contemplem peculiaridades educacionais de bebês e crianças bem pequenas. Por se constituir em uma formação específica para o atendimento a essa faixa etária, o curso de extensão em tela justificou-se pela relevância na produção de compartilhamentos de experiências nas redes de

²⁶ O termo autoinstrucional é uma terminologia específica do AVA Extensão UFES, é utilizado para descrever materiais didáticos planejados para que os estudantes possam avançar no aprendizado de forma autônoma.

conversações, e pela possibilidade de desenvolvimento de potentes modos de pensar os *saberesfazer*s cotidianos.

A presente formação apresentou como macro-intencionalidade, potencializar as práticas curriculares produzidas com bebês e crianças bem pequenas no município de Rio Novo do Sul. E como micro-intencionalidades: Provocar redes de conversações para ampliar o compartilhamento de experiências docentes em nível local e de outros territórios; Promover momentos de estudos teóricos/práticos acerca de currículo, infâncias e experiência entre/com os sujeitos da ação extensionista; mobilizar a potência coletiva presente nas redes de conversações com a docência, na construção e no compartilhamento de currículos para bebês e crianças bem pequenas.

O processo formativo busca, através da leitura de textos (artigos acadêmicos e capítulos de livros), dos filmes e poemas, elementos disparadores de redes de conversações (Carvalho, 2008). Esse percurso formativo visa a expansão e o aprofundamento das experiências pedagógicas e curriculares inerentes à primeira infância. Se contrapõe ao mero transmitir de conhecimentos e informações, para envolver o processo de questionar e desafiar formas de pensar e agir que já estão enraizadas. Parte do princípio que [...] formar não é apenas dar forma a, mas envolve também estratégias de estranhamento de políticas de cognição cristalizadas para dar lugar a outros modos de relação com mundo, com pessoas, consigo mesmo, com aprender e com conhecer (Dias, 2009, p. 165).

Os cursistas participaram de oito encontros presenciais, de quatro horas de duração, que foram realizados quinzenalmente, concentrando 50% da carga horária. Também realizaram formações de modo autoinstrucional, a partir de leituras e estudos com base no material teórico (artigos acadêmicos e capítulos de livros). Desenvolveram práticas educacionais, que foram partilhadas nos encontros e após apresentadas na feira literária do município. Tais atividades compuseram os 50% restante da carga horária total do curso.

A seguir passaremos a apresentar a cartografia tecida a partir dos encontros formativos. Traremos as vivências, atravessamentos, os afetos e acontecimentos, como [...] o meio da experiência no movimento oscilante de aprendizagem e desaprendizagem, que se espalha e se dissemina numa obra aberta. Uma formação que não se contenta com um desenrolar-se linear [...] (Dias, 2008, p. 87). A formação nesse sentido, é uma "obra aberta" que se expande e se

reorganiza constantemente, criando um espaço para múltiplas camadas de significados e entendimentos. ela se abre soltando-se, afastando-se e juntando-se, em múltiplos níveis de profundidade, outros movimentos circulares, outros ritmos de conhecer que se relacionam, coletivamente, seguindo firmes conceitos que escapam da lógica comum – de subordinação à informação (Dias, 2008).

5.1 ENCONTRO 1: A CONSTRUÇÃO DO MAPA DO PROCESSO FORMATIVO

O primeiro movimento para a constituição deste produto educacional, consistiu no pedido de autorização a Secretaria Municipal de Educação de Rio Novo do Sul - ES, para a realização do estudo e a construção do currículo formativo de forma conjunta com seus *praticantespensantes*. Autorizada a pesquisa pela municipalidade, realizamos o primeiro encontro com os *praticantespensantes* da pesquisa que se constituiu em redes de conversações (Carvalho, 2006).

A pesquisa-intervenção é tecida assim, nos processos cartográficos com professoras, coordenadoras e pedagogas da rede municipal de ensino, que atuam com bebês e crianças bem pequenas, na construção de redes de conversações com a coletividade do cotidiano, “tomando como campo de possibilidades a produtividade heterológica e, nesse sentido, a problematização de um espaço-tempo singularizado e tecido com os fios da experiência coletiva” (Carvalho, 2006, p. 284).

Esse espaço de diálogo possibilitou a construção de significados que transcenderam as vivências isoladas, permitindo que os sujeitos compartilhassem suas histórias e, ao mesmo tempo, se conectassem a novos possíveis. Carvalho (2006) evidencia que essas redes não são apenas trocas de palavras, mas um ato de criação onde o eu e o outro se regulam e se transformam mutuamente.

Há que se destacar que tais redes, não se estabelecem de forma espontânea, requer criação, sustento de uma participação ativa que combina duas dimensões fundamentais: a poética da participação, que valoriza a expressão criativa dos indivíduos, e a sociabilidade, que busca articulações diferentes vozes e temas em um espaço comum. Esse “toque” na interação é essencial, pois é por meio dele que cada participante se aproxima do outro, criando um espaço de “pouso” onde as ideias podem ser acolhidas e desenvolvidas.

Trata-se segunda Carvalho (2006) de uma construção por meio da “noção de inteligência coletiva” dos grupos, cujos conhecimentos e experiências, são partilhados nas problematizações, porém sempre “tomando-se como hipótese principal que essa “potência” depende fundamentalmente da capacidade de indivíduos e grupos interagirem, pondo se em relação e, dessa forma, produzirem, trocarem e utilizarem conhecimentos.” (Carvalho, 2006, p.283).

Nas práticas políticas e na fluidez e complexidade das vivências educativas, e no entender que formação é um processo dinâmico, tecemos várias possibilidades de interações com intuito de gerar novas compreensões, escapando a qualquer tentativa de aprisionamento em modelos rígidos. Nos importamos por mapear não apenas as estruturas e conteúdos fixos, mas também as movimentações efêmeras e táticas que emergiram das interações e conversações.

Nesta tessitura o processo formativo assume uma dimensão não emoldurada, sem padronizações, como mapa aberto passível de mudanças, à medida que os “toques” e os “zooms” fossem sendo configurados. Partimos da premissa que a “[...] dinâmica da vida não se deixa aprisionar facilmente, pois a vida escapa e se inventa com movimentos táticos, efêmeros, surpreendentes dos sujeitos” (Ferraço, Piontkovsky, Gomes, 2018, p.164).

Nestas redes de conversações traçamos cartografias a cada encontro, onde as trocas de saberes e experiências revelaram a riqueza da vida cotidiana. Ao considerar a potência dos encontros, também somos confrontados com a impossibilidade de abarcar todos os sentidos e significados que emergem das narrativas dos praticantes do cotidiano (Certeau, 1994). De forma que as narrativas e “discursos que, por mais vivos que possam parecer aos olhos dos leitores/leitoras, ainda estão muito longe de captar toda a intensidade da vida cotidiana. Os cotidianos pulsam muito mais fortemente do que qualquer análise que façamos “com” eles” (Ferraço, 2003, p. 171).

Para este primeiro encontro, foi desenhada uma cartografia que conecta todos os professores (as) da rede municipal que atuam com bebês e crianças bem pequenas: regentes de sala, professores(as) de arte, e educação física, diretores (as), coordenadores (as) e pedagogos (as), um mapa vivo de múltiplas vozes e trajetórias que se cruzam e se transformam. Neste encontro tecemos redes de conversações, com o grupo sobre os caminhos do processo formativo e seus anseios formativos.

Figura 19: primeiro encontro com os *praticantespensantes* da pesquisa.



Fonte: acervo da pesquisa (2024)

Além das expectativas para a constituição da formação, nas conversações os *praticantespensantes* compartilharam que durante o ano de 2024, na educação infantil, seriam oferecidas formações, por meio de adesão pelo município a formação do Ministério da Educação e Cultura - MEC e Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo - SEDU para as turmas do maternal II, maternal III, pré I e pré II, e tais formações não contemplariam as turmas dos berçários e maternais I. Essa narrativa nos foi feita com indignação dos professores que se sentiram desprezados. Por que somente para os professores de berçários e maternais I não foram ofertadas possibilidades formativas, por tais órgãos? O que enuncia tal exclusão?

As narrativas dos (as) professores (as) evidenciam um sentimento de invisibilidade, como podemos constatar nas narrativas tecidas nas redes de conversações recortadas do diário de campo.

Professora Magia: Acredito que não propuseram formação para nós porque nós não damos retorno em números nas avaliações, pensa-se muito no retorno, nas notas das avaliações que tem que ser alcançadas e há uma ideia que creche não dá esse retorno. Assim acabamos ficando invisibilizados nos processos formativos, e quando tem alguma formação nunca é específica para nós, nunca aborda o nosso cotidiano.

Professora Sonhar: Talvez seja porque não tem muitos estudos sobre as creches, e propostas de formações específicas, falte formadores.

Professora Experienciar: Não acredito que seja isso, é falta de interesse mesmo ou não veem a importância de fazer formação com nosso grupo. Acho mesmo que é uma falta de atenção com a gente mesmo.

Professora Confiar: Tem formação do maternal II até o pré II, somente nós ficamos de fora, será por que? Acho que tem muito significado nesta ausência de formação.

Traçando primeiramente, uma cartografia com a narrativa da professora Magia, percebemos como as avaliações em larga escala vem traçando novos modos de aprisionar a “[...] subjetivação de professores e alunos com as exigências de currículos e formações docentes que atendam às demandas de uma lógica capitalista de vida que visa à regulação da qualidade da educação com avaliações nacionais de larga escala (Gomes, 2015, p. 107).

Nesta lógica a maquinaria capitalistas destas avaliações nacionais vem engendrado nos processos formativos, nos currículos e nos modos de concepção de processos avaliativos, até mesmo na educação infantil, modelos que visam preparar o educador para responder a essas demandas, o que direciona ao [...] fortalecimento da compreensão equivocada de que a educação infantil apenas prepara crianças para a etapa subsequente (Sousa, 2018, *apud* Nunes, 2019, p.55).

As narrativas dos *praticantespensantes*, ainda enfoca um problema estrutural na formação de educadores de creches, que são invisibilizados pelas políticas públicas. No ano de 2024 para a educação infantil duas formações foram aderidas pelo município. A primeira trata do Programa de Formação Leitura e Escrita na Educação Infantil - Espírito Santo (LEEI-ES), que tem como público alvo professores do pré I e do pré II. A presente formação desloca-se do “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada”, do Ministério da Educação - MEC. Sua implementação está sendo realizada de forma conjunta pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales) e o Núcleo de Educação Infantil (NEDI/Ufes).

A segunda trata-se da Formação Para Professores da Educação Infantil - Grupos II e III, que está sendo realizada em parceria com o Estado do Espírito Santo - ES - SEDU. A presente formação tem como público alvo os pedagogos e professores atuantes com os grupos II e III na educação infantil. Desta forma as formações aderidas pelo município não tem previsão de abrangência aos professores de berçário e maternal I (Grupo I).

Fazendo um breve levantamento de processos formativos on-line em ambientes virtuais, também constatamos que formações específicas para estes docentes são bem escassas. Ao realizarmos um breve levantamento de cursos destinados à docência com bebês e crianças bem

pequenas, na plataforma de cursos livres da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (Moocqueca - UFES), não encontramos nenhum curso ofertado especificamente a esta etapa.

Realizamos então uma busca no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação e Cultura (AVA- MEC) e não encontramos nenhum curso com inscrições abertas. Verificamos apenas que no ano de 2020, foram ofertados dois cursos “Escola da Infância - Creche” e “Escola da Infância - Creches parceiras”. Desta forma nos últimos quatro anos não foi ofertada formação, nesta plataforma, para este público.

Também realizamos pesquisas no site do Programa de Pós Graduação Profissional em Educação (PPGPE) em busca de produtos educacionais que pudessem se constituir em formações voltadas para este público. Como resultado não encontramos nenhum produto e/ou pesquisa, que trata-se de tal abordagem.

As narrativas dos praticantes pensantes são reforçadas por tais constatações, evidenciando o fato de haver a necessidade de formações voltadas para as suas especificidades e que contemplem suas vivências. No cotidiano escolar cria-se e recria-se em um sistema enredado e complexo (Morin, 2005), mas há uma invisibilização desses processos. Desta forma a busca por esta desinvisibilização, não se configura apenas como uma tentativa de tornar visíveis as práticas pedagógicas, mas também de valorizar as interações, os conhecimentos ali produzidos e as subjetividades que permeiam a vida escolar.

Desta forma as narrativas dos professores (as) evidenciam que o cotidiano da creche quase nunca é abordado como temática formativa. As narrativas desses profissionais destacam a importância de uma formação que reconheça e valorize suas especificidades, suas vivências na construção de práticas a partir de interações e experiências cotidianas.

Ao elaborarmos o currículo formativo do nosso produto educacional, buscamos evidenciar o cotidiano das creches, considerando a singularidade e a complexidade das interações que ocorrem nestes *espaçotempos*. Movimentos que enfatizam os muitos conhecimentos produzidos no cotidiano das creches, que consideram os seus *saberesfazer*s. A seguir traremos algumas narrativas que permearam as redes de conversações

Professora Experienciar: Eu penso que a formação tem que envolver mais a nossa realidade, a maioria das formações partem de propostas distantes das realidades do que fazemos na creche. Formações que tomam todo o nosso espaço de PL,

Professora Encanto: São muitas formações ao mesmo tempo, nós que atuamos no matutino e no vespertino, como no meu caso que de manhã estou atuando com o pré II e de tarde com o berçário irei participar de duas formações e todas no horário de PL. A formação do pré II, será quinzenalmente no horário de PL e será o ano todo.

Professora Experienciar: O que se vê são formações que trazem mais do mesmo.

Professora Magia: As formações não podem ser muito longas, por exemplo, formações quinzenais que tem uma duração de ano inteiro como as que estão acontecendo, penso que dificultam muito para os professores, porque sobrecarrega muito, temos que planejar, não dá para criar uma aula bacana sem tempo para planejar, porque estamos em formações muito longas.

Professora Brincar: As formações são muito importantes, mas os PLs também.

Nas narrativas das professoras evidenciamos que os espaços formativos já não podem ser encarados como meros locais de aquisição de habilidades e competências para o ensino, mas territórios de co-criação. Formação como processo dinâmico e contínuo, que estimule a curiosidade, a investigação, a experiência e a interação, permitindo que os *praticantes pensantes* se envolvam ativamente na construção dos *saberes-fazer* desenvolvendo entendimentos mais profundos e significativos.

Trata-se de uma reconfiguração em formatos mais humanos e colaborativos. Formação que compartilhem visões que exigem transformações dos paradigmas pré estabelecidos pelos processos de subjetivação e pelas tantas molduras que as enquadram. Práticas cristalizadas nos processos formativos, onde o formador se configura como detentor de conhecimento e possuidor da fórmula da boa prática, precisam ser fissuradas por linhas de fugas que se deslocam pela

[...] experiência, na descontinuidade do tempo, [...] investir não na edificação permanente que se apreende por aquilo que é inteligível, mas na produção de deslocamentos realçados nas passagens que arriscam modificar os aspectos cristalizados na formação de professores (Dias, 2011, p.254).

Dias (2009) concebe a formação sob uma outra ótica, em que ponto de partida não mais se evidencia no acesso direto ao conhecimento, ou na ligação voluntária e contratual com a transmissão e especialismos pedagógicos. A autora sugere reconfigurar a formação de forma inventiva, pois se dá em meio a tudo que ocorre no cotidiano escolar, em processo dinâmico e contínuo “colocando-a como um deslocamento do formar como solução de problemas que anima a invenção de problemas no campo da formação de professores” (Dias, 2009, p.4).

Parte-se do encorajamento, leva-se a questionar e (re) imaginar práticas pedagógicas normalizadas pelas relações de poder nela inseridas, a questionar-se os aprisionamentos invisíveis, a visibilização de outros modos possíveis de *saber-fazer*. Normalizações como a

hierarquização do saber onde os conhecimentos acadêmicos e científicos são privilegiados em detrimento dos saberes práticos e das experiências dos educadores.

Da imposição de disciplina e vigilância onde se espera que os educadores sigam certos padrões de comportamento e métodos de ensino, muitas vezes avaliados por indicadores de desempenho. Na imposição de modelo ideal de professor, conduzindo um processo de subjetivação que invisibiliza outras formas de ser e atuar na educação. Na colonização do pensamento e da ação que refletem visões hegemônicas, colonizando outras formas de entendimento e práticas pedagógicas que poderiam emergir de culturas e contextos diferentes.

Em consenso à proposta de Dias (2009) estão os modelos formativos que fissuram a ótica dos regimes de verdade. Esses regimes, segundo Foucault (1979) revelam como certos discursos educacionais produzem efeitos de verdade absoluta, desta forma destaca salientando como de forma histórica [...] se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos (Foucault, 1979, p. 07).

Os regimes de verdades marginalizam saberes, experiências práticas e abordagens pedagógicas tornando-se mecanismo de controle e conformidade. Os sujeitos são moldados para se adequarem a um padrão específico, perpetuando a lógica de poder que sustenta tais regimes. Esses efeitos de verdade são produzidos e mantidos por um conjunto de práticas institucionais, políticas e sociais que validam e reforçam determinados saberes e habilidades, enquanto outras formas de conhecimento são desvalorizadas e marginalizadas.

Um exemplo prático desta abordagem ocorre quando se estabelece o que deve ser aprendido, a forma como deve ser ensinado, quando se exerce controle sobre o desenvolvimento profissional dos docentes ou quando se desconsidera os *saberes-fazeres* cotidianos. Gomes (2015) traça provocações com Deleuze (2009, p. 193) que faz apostas em movimentos que

[...] em vez de se apoiar na imagem moral do pensamento, ela tomaria como ponto de partida uma crítica radical da Imagem e dos “postulados” que ela implica”. (Deleuze, 2009, p.193). É justamente pela crítica radical da Imagem dogmática que se torna possível pensar para além das determinações ou da supervalorização de uma imagem em detrimento de outra. [...] As redes de conversações potencializam o pensamento quando atacam a dicotomia que se infiltra nas narrativas de alguns docentes que tensionam as imagens entre clichês (bom professor, bons índices, bons alunos) ou entre criação. E outras imagens narrativas se instalam para além de uma única imagem do pensamento (Gomes, 2015, p. 108).

Resultado deste regime de verdade é a perpetuação de um ciclo onde o conhecimento institucionalizado é constantemente reproduzido, mantendo a hegemonia de certos discursos pedagógicos. Esse poder, segundo Foucault (1979), não circula unicamente como forma de repressão e pela imposição, mas em discursos que produzem e disseminam verdades, normas e conhecimentos, que nos levam a conceber estes regimes como autênticos, por serem produtores de prazer, saber e por produzirem discursos.

Ora, me parece que a noção de repressão é totalmente inadequada para dar conta do que existe justamente de produtor no poder. Quando se define os efeitos do poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica desse mesmo poder; identifica-se o poder a uma lei que diz não. O fundamental seria a força da proibição. Ora, creio ser esta uma noção negativa, estreita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou. [...] O que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ela não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social, muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (Foucault, 1979, p. 07-08)

O pensamento de Foucault sobre o poder como algo que não apenas reprime, mas também produz saberes e comportamentos, permite refletir sobre o currículo como um espaço permeado por relações de poder. Rodrigues (2011, p. 49) evidência que

Esse tipo de coexistência teóricoprática mantém, cria e reforça uma relação de saberes, poderes e afetos distantes da realidade de professores e alunos, o que Foucault (1979, p. 09) acredita ser caracterizado por um sistema de poder que estabelece como correto e válido, o papel dos intelectuais universais que “[...] se habituaram a trabalhar no ‘universal’, no ‘exemplar’, no ‘justo-e-verdadeiro-para-todos’ [...] um novo modo de ‘ligação entre teoria e prática’” está ocorrendo, e permeia a constituição de um intelectual específico. Esse intelectual não mais se baseia no discurso “universal” do “justo-verdadeiro-para-todos”, mas esse novo modo de ligação busca resolução para os problemas que lhe são específicos: as “lutas reais, materiais e cotidianas” (Rodrigues, 2011, p. 49/52)

Observa-se que vastas as vezes as interações e fluxos que ocorrem no cotidiano escolar, não são considerados em sua complexidade significante pelos processos formativos. Desconsidera-se a riqueza e a profundidade das experiências cotidianas dos docentes, e o que emerge dessas dinâmicas vivas e interativas. Tal assertiva nos leva a tensionar, como os programas de formações continuadas podem ser redesenhados, para evidenciar a experimentação, a invenção de forma que valorize os *fazeresaberes* do cotidiano?

Diante deste entendimento e com base na formação inventiva que “[...] afirma um princípio ético-estético-político que distingue formar e capacitar, em que o processo de formação não se separa do modo de fazê-la; a matéria prima é, então, uma política de cognição que se desvia da

lógica da capacitação” (Dias, 2012, p. 29), elaboramos nosso mapa formativo a partir das cartografias produzidas nas redes de conversações com os *praticantespensantes*, que foi submetido ao Proex - UFES. Tal proposta buscou considerar a riqueza das experiências dos docentes, suas realidades vividas, incorporando experimentação e inventividade, possibilitando ao mesmo tempo reflexões críticas, através das redes de conversações, sobre suas práticas. Após a aprovação da proposta, retornamos ao campo de pesquisa, e iniciamos a matrícula no curso. Vale salientar que a matrícula não se deu de forma obrigatória.

A expectativa inicial era abranger dezoito participantes. Iniciada as inscrições no curso, dez profissionais efetivaram a matrícula, sendo sete professoras regentes, uma pedagoga e duas professoras de arte. Os demais fizeram a opção de por não participarem do curso. Como todos os inscritos na formação são do gênero feminino, optamos por usar os termos professoras, coordenadoras e diretoras, rompendo com o colonialismo da língua portuguesa que prioriza o gênero masculino, mesmo quando a maioria é composta por mulheres. Não é somente uma estética da escrita, mas uma busca de descolonizar não só a linguagem escrita do português, mas os pensamentos que ainda priorizam certas dicotomias e criam binômios que segregam os sujeitos, suas experiências e existências.

5.2 ENCONTRO 2 - A PRESENÇA/AUSÊNCIA DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E NO COTIDIANO ESCOLAR

Neste segundo encontro, primeiramente apresentamos o currículo formativo do curso e evidenciamos que não se tratava de uma estruturação fixa, mas aberta a possíveis modificações, como um mapa aberto em constante construção (Deleuze; Guattari, 1995). Um processo formativo rizomático, onde o conhecimento é múltiplo e não segue caminhos predeterminados. Assim como o rizoma se espalha sem centro, propomos a formação como um processo dinâmico, conectando saberes e experiências.

Tencionamos formação como processo de construção coletiva que se dá através de redes de conversações que “criam novas formas de comunalidade expansiva, o que implica assumir a ideia de "potência de ação coletiva", ou seja, da capacidade de indivíduos e grupos se colocarem em relação para produzirem e trocarem conhecimentos” (Ferraço; Carvalho, 2012, p. 04/05).

Apresentamos a Plataforma AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) da Universidade Federal do Espírito Santo (AVA Extensão UFES). O uso da plataforma nos permitiu flexibilizar acessos aos materiais pedagógicos, como textos, filmes de curta metragem, poemas, e outros elementos disparadores utilizados nos encontros.

Figura 20: apresentação da plataforma AVA Extensão UFES.



Fonte: acervo da pesquisa (2024).

Ao assumirmos a ideia de potência de ação dos *praticantes pensantes*, enquanto sujeitos ativos no processo formativo, nos territorializamos em espaços de construções conjuntas, capazes de promover a interação com as vivências e práticas cotidianas. Criando territórios que possibilitassem “[...] o agenciamento de formas-forças comunitárias, com vistas a melhorar os processos de aprendizagem e criação nas coletividades locais [...]” (Ferraço, Carvalho, 2012, p.04/05).

Assim, a formação continuada se torna um ambiente de singularização, onde cada professor é convidado a trazer suas experiências pessoais e profissionais. Diante disto, “o valor das conversações e das narrativas está na vinculação que têm com a obra realizada, ou seja, as conversas e narrativas expressam as vivências e, sendo assim, têm como fonte a experiência” (Ferraço; Carvalho, p. 06).

Neste encontro utilizamos dois elementos disparadores de diálogos para compormos nossas redes de conversações. Primeiramente, fora disponibilizado para os professoras o texto: A

(dupla) invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na educação infantil: tão perto, tão longe (Gobbato; Barbosa, 2021), para que os professoras pudessem fazer a leitura prévia antes deste encontro.

Figura 21: foto do segundo encontro formativo



Fonte: acervo da pesquisa (2024)



Utilizamos também como elemento o curta metragem: Alike (disponível em: ([Link de acesso](#)) que retrata como os processos de subjetivação moldam os indivíduos valorizando a conformidade em detrimento da criatividade e da autenticidade.

Nas redes de conversações nos apoiamos em Foucault (2002) para dialogarmos sobre as dinâmicas que influenciam a construção da identidade, especialmente em ambientes educacionais e familiares. Discutimos o cotidiano escolar como espaço de formação social e cultural que se configura também em um espaço imbricado por linhas molares, permeadas por relações de poder-saber. Para Foucault (2002), poder e saber não são idênticos, mas estão implicados:

Temos antes que admitir que o poder produz saber; que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder [...]. Resumindo, não é a atividade do sujeito do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (Foucault, 2002, p. 27).

Desta forma os *espaçotempos* da educação infantil não são apenas locais neutros, mas que exercem poder sobre os corpos e as subjetividades das crianças. Tal exercício de poder se evidencia quando analisamos as práticas disciplinares, como horários rígidos, uniformes, avaliações e hierarquias, que moldam e normalizam os corpos, preparando-os para se adaptarem às exigências da sociedade. Essas práticas disciplinares têm o objetivo de produzir indivíduos dóceis, obedientes e produtivos, que se encaixam nos padrões sociais e contribuem para a manutenção da ordem estabelecida. As instituições educativas de educação infantil, portanto, desde a creche, tornam-se instrumentos de produção de “corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’ [...]” (Foucault, 2002, p. 119).

No princípio, as professoras se posicionaram de maneira tímida, como que tateando o terreno das conversações. Contudo, à medida que os elementos disparadores vão entrando em cena, lançando provocações e desencadeando atravessamentos, os diálogos passaram a se expandir. As falas, antes contidas, desdobraram-se em novas trilhas, abrindo conexões inesperadas e emergindo fluxos de ideias que se entrelaçavam, criando redes vivas de significados. Foi nesse movimento que as conversas fluíram, revelando caminhos múltiplos e pulsantes, onde cada palavra se transforma em possibilidade de novos encontros e transformações. Traremos a seguir um recorte das redes de conversações que desdobra sentidos e atravessamentos:

Professora Confiar: Nós temos que desmistificar o nosso olhar, que busca uma criança padrão, eles são crianças vivendo como crianças quando queremos fazer da criança um adulto em miniatura, acabamos podando essa infância.

Professora Magia: Muitas vezes queremos aquela criança padrão, do mesmo jeito.

Professora Encanto: Mas isso é impossível, nem crianças gêmeas são iguais, cada um tem um jeito, um modo de ser.

Professora Vivenciar: Porque a gente sempre busca que as crianças entrem todos dentro de uma caixinha e sejam todos iguais?

Professora Confiar: Essa conversa me fez lembrar que ano passado eu tinha uma criança que não parava quieta, queria se movimentar o tempo todo e eu vivia chamando a sua atenção, porque que eu não propus mais atividades de movimento com ele? Porque eu quis que ele ficasse sempre quieto?

Professora Encanto: Pois é, às vezes a gente acha que tem que ser de uma forma e não conseguimos ver outras possibilidades. Ficamos com o olhar limitando;

As narrativas das professoras nos levam a uma reflexão crítica sobre subjetivações que moldam as crianças em um padrão de comportamento e desenvolvimento que se aproxima de um "adulto em miniatura". Essa perspectiva vai contra a pluralidade das infâncias, do seu reconhecimento como um tempo de experimentação, curiosidade e formação de subjetividades plurais. Ao tentar padronizar as crianças, desconsidera-se suas diversidades e particularidades, produzindo sujeitos normalizados, limitando as potências criativas e afetivas das infâncias.

Tebet (2017) aponta em seus estudos uma série de imagens produzidas sobre as infâncias ao longo de nossa história, que “[...] são linhas que constituem o dispositivo da infância. São linhas de visibilidade. A imagem, nessa perspectiva, pode ser compreendida como aquilo que é possível visualizar no âmbito de uma curva de visibilidade (Tebet, 2017, p. 138). Em seus estudos a autora cita várias imagens de crianças construídas ao longo da história, abaixo trazemos um recorte de uma dessas citações:

[...] as imagens de infância destacadas por James, Jenks e Prout (1998):

- a criança má, presente na obra de Thomas Hobbes, O Leviatã;
- a criança boa/inocente, representada pelo Emílio, de Rousseau;
- a criança imanente ou “tabula rasa”, que pode ser encontrada nos escritos de John Locke;
- a criança presente no inconsciente do adulto, fonte de traumas e de enfermidades de naturezas diversas, como apontam os estudos de Freud;
- a criança naturalmente desenvolvida, descrita por Jean Piaget;
- a criança socialmente desenvolvida encontrada na teoria sociointeracionista de Vygotsky. (Tebet, 2017, p.141)

Nestas imagens de infância produzidas por James, Jenks e Prout nos “Estudos das Crianças”, a infância é retratada como uma fase transitória, um estágio que se configura essencialmente como um percurso a ser superado. Uma infância que deve ser superada para alcance da plenitude na vida adulta.

Tebet (2017), também aponta em seus estudos, que em outro direcionamento, a “sociologia da infância” vem traçando produções de outras imagens de infâncias:

[...] James, Jenks e Prout (1998) destacam as seguintes:

- a criança produtora de cultura (tal como se pode encontrar na obra de William Corsaro e tantos outros pesquisadores e pesquisadoras);
- a criança como grupo minoritário (que se faz presente, por exemplo, na obra de Lenna Alanen e Berry Mayall);
- a criança como parte da estrutura social geracional denominada “infância” (tal como aponta Jens Qvortrup);
- a criança como o resultado de uma produção discursiva tal como se pode advogar, sobretudo a partir de um diálogo com o pensamento pós-estruturalista de Foucault e com os resultados das pesquisas de Áries (Imagem que encontramos em algumas das obras de James, Jenks e Prout). (Tebet, 2017, p.141).

Segundo Tebet (2017) nas práticas e discursos de profissionais e pesquisadores da educação infantil, cada imagem de infância projetada carrega significados que orientam e atravessam as práticas pedagógicas cotidianas. Essas representações não são meramente idealizações, elas moldam a maneira como a docência traça interações com as infâncias. Essas imagens produzidas sobre a infância se entrelaçam com linhas de enunciação e poder que permeiam os *fazeressaberes* docentes. Essas linhas constroem uma rede de significados e práticas que

estruturam a ação pedagógica, e o que é esperado da própria criança. Dessa forma, tencionar as imagens tecidas nos cotidianos escolares em busca de novas representações que

[...] possibilitem a produção de modos de existência em que a vida possa se constituir como criação e não como captura, nem como iniciação. Que as creches sejam capazes de possibilitar modos de existência em que a vida possa se constituir como obra de arte, no sentido nietzschiano da expressão (Tebet, 2017, p.144).

No seguir, as conversações sobre o curta-metragem se interligam ao texto proposto como leitura autoinstrucional, evidenciando a invisibilidade dos bebês e das crianças pequenas na educação infantil, como um fenômeno que atua de uma forma dupla. À medida que as conversações iam se dando, as professoras evidenciaram que várias das invisibilizações trazidas no texto, também estavam presentes nos espaços cotidianos escolares onde atuam.

A primeira invisibilidade que tecemos conversações foi a respeito das ausências das especificidades do trabalho com bebês e crianças bem pequenas no currículo da educação infantil do município. Gobatto, Barbosa (2017) traz como resultados de seus estudos a verificação de que esta ausência se faz presente em muitos dos currículos prescritos de educação infantil que analisaram. Assim afirmam que “[...] verificamos a quase ausência de referências às práticas pedagógicas com essa faixa etária; em contrapartida, encontramos ênfase dada às especificidades das crianças de 4 a 6 anos [...]” (Gobatto, Barbosa, 2017, p. 24).

Porque os bebês e as crianças bem pequenas encontram-se ausentes nos discursos das propostas pedagógicas? Quais são as implicações dessa ausência para as construções de currículos que respeitem as especificidades dessas crianças?

As cartografias traçadas pelas professoras nas conversações, trazem uma problemática apontada por Gobatto; Barbosa (2022), que “[...] o grupo do berçário é o que menos participa das propostas coletivas da creche, ou é o que acaba tendo que se adequar às propostas oferecidas às crianças maiores, ao invés de a escola respeitar as características de quem não anda, não fala” (Gobatto, Barbosa, 2017, p. 28). Esta problemática é afirmada pelas professoras, estas evidenciam que nos espaços onde atuam, as crianças de berçário são os que menos participam. Pesquisas revelam que os bebês durante o período de um ano raramente saem da sala (Prado, 1998; Coutinho, 2002; Schmitt, 2008, *apud* Gobatto, Barbosa, 2017, p. 30).

Neste cartografar, trazemos a seguir um recorte das redes de conversações acerca da problemática.

Professora Experienciar: Penso que não é porque estes alunos não possam sair da sala, mas porque os espaços não são adequados para nós. Lá no pátio da escola tem uma árvore bem legal para ficarmos debaixo com as crianças, mas o muro está caindo, não dá para ir lá.

Professora Magia: Temos poucos espaços fora da sala para os bebês.

Professora Experienciar: Outro fato muito importantes é que quando se pensa em atividades recreativas ou brincadeiras nos dias das crianças ou datas comemorativas, por exemplo, pensa-se nos alunos maiores, a secretaria de educação aluga brinquedos para o fundamental e os alunos do Pré I e Pré II e não é oportunizado tais brincadeiras para os bebês e crianças bem pequenas, somos meio que invisibilizados.

Professora Magia: Fazemos uma semana de recreação na semana da criança, mas somos nós que elaboramos situações de brincadeiras com os bebês porque não temos muitos brinquedos e espaços que os atendam.

Professora Acolher: Na nossa escola não temos esse problema, a escola promove muitas atividades para a creche também.

As narrativas das professoras expõem uma problemática recorrente no contexto da educação infantil: a invisibilização dos bebês e crianças bem pequenas. Gobbato; Barbosa (2017) apontam que há processos de invisibilização dos bebês e crianças bem pequenas nos próprios espaços dos cotidianos da educação infantil. Embora estejam presentes nestas, suas necessidades e especificidades muitas vezes não são devidamente reconhecidas ou atendidas.

As professoras relatam que há a compreensão limitada das infâncias nos espaços de creche, onde as brincadeiras e atividades recreativas são priorizadas para crianças maiores, enquanto as mais novas tendem a permanecerem invisíveis em suas salas. Esse fenômeno está intrinsecamente ligado à ideia de fragilidade, limitação, superproteção, que subestima o potencial das infâncias na participação ativa dessas atividades, reforçando uma hierarquia etária.

Esse processo de invisibilização reflete diretamente nos processos de subjetivação (Foucault, 2012), no qual o poder atua de forma capilar para moldar os sujeitos e suas experiências. Quando as crianças pequenas são limitadas ao acesso às vivências que as demais participam, há uma produção de subjetividades que as posiciona como "não aptas" ou "não prontas" para participar das vivências cotidianas dos espaços escolares. Esse processo cria uma hierarquização dentro da infância, onde os bebês são sujeitos subordinados, cuja capacidade de aprender e interagir é constantemente subestimada.

5.3 ENCONTRO 3 - AS POTENCIALIDADES DAS INTERAÇÕES ENTRE DOCENTES E BEBÊS

As redes de conversações se fizeram presentes em todos os encontros, partimos da premissa de “[...] valorizar a voz daqueles que, imersos no cotidiano da escola, são costumeiramente desautorizados, tecendo, assim, outro sentido de público e de coletivo” (Ferraço, Carvalho, 2012, p. 07). Nelas destacamos a importância de valorizar as vozes cotidianas ao tecer outro sentido de público e de coletivo, compondo com esses sujeitos, com suas vivências e *saberes-fazer*s, viabilizando a participação na construção dos processos formativos, promovendo um espaço de troca e reflexão conjunta.

Assim, neste terceiro encontro buscamos por meio de filmes de curta metragem disparadores e a realização de oficinas com os *praticantes-pensantes*, problematizar a docência com bebês e crianças bem pequenas, e as possibilidades de práticas pedagógicas que não se limitam num cuidar dissociado do ato de educar. As conversações também foram permeadas pelo texto proposto como leitura autoinstrucional: A docência com bebês e crianças bem pequenas: registros da ação pedagógica na educação infantil (Conceição, 2022).



Iniciamos os nossos diálogos após assistirmos a dois pequenos filmes de curta metragem. O primeiro: Inspirações - Educação Infantil e o livre brincar na natureza - Criança e Natureza, no qual a educadora Márcia Halembach, concedeu uma entrevista ao programa Criança e Natureza. Na entrevista a educadora relata a importância do brincar em espaços livres para desenvolvimento cognitivo, social e psíquico das crianças. [\(link de acesso\)](#)

Gomes (2015) salienta que “[...] problematizar as imagens da escola com outras imagens, como, por exemplo, as cinematográficas [...], pode desestabilizar o pensamento e a ação dos professores, tirar do repouso, submeter a um movimento de problematização” (Gomes, 2015, p.84). Desta forma, ao introduzir elementos externos e diferentes das imagens presentes nos espaços do cotidiano escolar, criam-se possibilidades para questionar e reavaliar concepções e práticas pedagógicas já consolidadas.

Nesta vertente aos assistirmos aos filmes de curta metragens, segundo Gomes; Carvalho (2016) que traçam diálogo conjunto com Deleuze (2007), evocamos circuitos das lembranças, que acabam se conectando e se relacionando em circuitos menores, de forma que a “[...] própria imagem atual tem uma imagem virtual que a ela corresponde, como um duplo ou reflexo. [...]. Há uma formação de uma imagem bifacial, atual e virtual” (Deleuze, 2007, p. 87-88 *apud* Gomes, Carvalho, 2016, p.1).

Assim “[...] as imagens deslizam umas sobre as outras, refletindo em todas as suas faces, havendo uma “[...] indiscernibilidade do real e do imaginário, ou do presente e do passado, do atual e do virtual [...]” (Deleuze, 2007, p. 89 *apud* Gomes, Carvalho, 2016, p.2). É nesse jogo de deslocamentos e sobreposições que as potencialidades das redes de conversações são tecidas, buscando “[...] incomodar o pensamento dos professores com imagens de um mundo que os cerca (Gomes; Carvalho, 2016, p.2).

As conversações a partir do primeiro filme de curta metragem nos reportam ao encontro anterior, que muito dialogamos sobre a importância de propiciar aos bebês e as crianças bem pequenas, atividades além dos espaços das salas de aulas (desemparedar) nos espaços da educação infantil. As falas reportadas nas conversações evidenciam desafios enfrentados quando se trata de oferecer as crianças menores, oportunidades de vivenciar o mundo fora das paredes da sala de aula. Fazemos a seguir um recorte dos múltiplos diálogos tecidos nas redes de conversações.

Professora Experienciar: No dia que vamos para fora das salas há uma cobrança, por parte da equipe pedagógica, pois as crianças podem vir a se machucar, mas logo falo que não vão se machucar não, é que é preciso desemparedar, inclusive falo que estamos debatendo isso na formação.

Professora Sonhar: também costumo tentar levar meus bebês para os espaços ao ar livre, mesmo sendo difícil pois eles não andam e somos em duas, aí precisamos de mais apoio e nem sempre dá para sair.

Professora Magia: Há uma cobrança muito grande na nossa escola quando saímos das salas, mas eu saio assim mesmo.

Professora Confiar: As brincadeiras ao ar livre, no parque, muitas vezes fazem as crianças se sujarem muito e alguns pais não gostam, acham que a criança não pode se sujar, precisamos fazer desconstruções dessas limitações (Narrativas retiradas do diário de campo)

Conceição (2022) aponta que os espaços na educação infantil devem ser visibilizados como espaços que possibilitam a vivência. A demasiada preocupação de que as crianças possam se machucar ao sair de suas salas, embora legítima em certos aspectos, pode reforçar uma lógica de controle que limita o devir-infância e, ao mesmo tempo, subestima a capacidade de se

explorar o ambiente de forma segura e saudável. A professora Experientiar ao defender que "é preciso desemparedar" remete ao ato de

[...] conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares, pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens: terreiros, jardins, plantações, criações, riachos, praias, dunas, descampados; tudo que está no entorno, o bairro, a cidade, seus acidentes geográficos, pontos históricos e pitorescos, as montanhas, o mar... Além de se constituírem como espaços de brincar livremente e relaxar, esses lugares podem também ser explorados como ambiente de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem, em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos (Tiriba, 2010, p.9)

Por sua vez, a narrativa da professora Confiar aborda outro aspecto problemático: a ideia de que as crianças não podem se sujar, visão enraizada em certos padrões adultos de higiene e ordem que acabam limitando a vivência infantil. Essa questão higienista configura-se em linha molar delimitando e restringindo os territórios de experimentação e invenção do corpo-criança. Este tipo de controle sobre o sujar-se atua sobre os corpos para organizá-los e moldá-los dentro de uma normatividade que privilegia a ordem, a limpeza e previsibilidade.

Assim, práticas pedagógicas que possibilitam o ato de brincar com a terra, água, tinta ou areia e tantos outros elementos semelhantes representam linhas de fuga, a esta molaridade. Estas possibilitam a produção de novas conexões e afetos que fogem a esta lógica higienista e promovem infâncias mais felizes. Nesta lógica Krenak (2022) evidencia que a criança

[...] começa a ser treinada para ignorar o meio ambiente. É isolada em uma sala de aula para ser alfabetizada e vai sendo inculcada nela, desde cedo, a ideia de uma vida sanitária. (O que é muito contraditório, porque muitas crianças de comunidades urbanas não têm sequer acesso a saneamento básico, mas vão logo sendo ensinadas a ter nojo da terra). O que eu chamo de educação sanitária é muito anterior às normas impostas pela pandemia de covid-19. É a formação, ao longo de décadas, de uma mentalidade em que uma criança não deve mexer na terra para não sujar as mãos (Krenak, 2022, p.109-110).

Ao se preocupar com a sujeira, muitos pais e educadores ignoram a riqueza das experiências sensoriais que a brincadeira em contato com a natureza oferece. Gomes, Passos, Feitosa (2022) apontam o brincar como arte, que cria e recria nos *espaçostempos*, que inventam que querem ter a possibilidade de “[...] usar a mão para deslizar a tinta, misturá-las para ver o que acontece. [...] disponibilidade para sujar-se, lavar-se, sujar-se novamente e, valorar todo o movimento vivido[...]” (Gomes, Passos, Feitosa, 2022, p. 18).

O brincar livre, especialmente em contato com a natureza, possibilita o contato com a experiência, [...] é transformar a sala de aula em espaço e tempo de invenção, expandindo o ato

educativo para além de suas fronteiras, ao percorrer outros territórios físicos e existenciais (Gomes, Passos, Feitosa, 2022, p. 19).

As resistências a essas práticas refletem uma visão de controle que padroniza o comportamento infantil, reforçando o que Foucault (2006) descreve como processos de normalização. Portanto, é necessário desconstruir essa ideia e promover uma cultura educativa que valorize o brincar na natureza como uma forma legítima de aprendizado e expressão, permitindo que as crianças vivam suas infâncias de forma plena e sem as amarras de padrões impostos pela visão adultocêntrica.

Mas mesmo diante das situações molares, as narrativas evidenciam que a maior parte dos *praticantespensantes* da pesquisa persistem em sair com suas crianças, apostam no desemparedar como movimento propiciador de novas experiências no encontro com outros espaços que não sejam os das salas de aulas. Dessa forma, acreditando que é possível, “[...] suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos” (Deleuze, 1992, p. 29).



O segundo filme de curta metragem utilizado como elemento disparador: Brincadiquê? Pelo direito ao brincar (3): O adulto brincante e mediador de brincadeiras, nos permitiu dialogar sobre a importância do adulto como mediador de brincadeiras e sobre as especificidades da docência em ambientes de creche.

[\(Link de acesso\).](#)

Nossos diálogos permearam sobre a docência com bebês e crianças bem pequenas, com um campo que exige uma reflexão aprofundada sobre as especificidades e saberes que permeiam estes territórios. Ao contrário do ensino em outras etapas da educação, a atuação de professores nestes *espaçostempos* exige um entendimento particularizado das necessidades, do desenvolvimento e das interações das crianças pequenas. Segundo entendimento de Conceição (2022)

A docência na educação infantil possui condições específicas, envolve saberes e práticas particularizadas para esse nível escolar e trajetórias formativas diferentes da dos professores das outras etapas da educação que configuram uma profissionalidade específica do trabalho docente com crianças pequenas (Oliveira-Formosinho, 2002).

Nesse sentido, apresenta-se um “novo grupo profissional”, que sugere a constituição de novos significados (Ambrosetti e Almeida, 2007). A profissão docente na educação Infantil, portanto, se constitui nas relações com os saberes comuns à docência e também na demarcação das especificidades da educação da criança pequena. (Conceição, 2022, p. 34/35).

A autora destaca não se tratar de uma adaptação da docência para uma faixa etária menor, mas sim uma configuração própria, que requer uma abordagem pedagógica distinta e uma formação especializada que abarque aspectos do cuidado, do brincar e da construção de vínculos afetivos. As formações por vezes não contemplam as particularidades deste grupo, resultando em uma lacuna entre as necessidades reais das práticas pedagógicas e as estruturas formativas oferecidas aos profissionais.

Conceição (2022) apresenta no texto acima citado, um estudo demonstrando as invisibilidades da docência nas creches e na formação inicial de professores. Tecendo análises sobre esta formação, nos cursos de pedagogia, aponta que este forma profissionais com atuações diversas com uma mesma proposta curricular (educação infantil, ensino fundamental séries iniciais, gestão e supervisão escolar).

A autora evidencia que esta estruturação promove a formação de profissionais de uma forma genérica o que faz com que os conteúdos específicos para a atuação com a educação infantil acabem [...] sendo trabalhados de maneira esparsa em disciplinas ou componentes curriculares de disciplinas, o que não dá conta de oferecer uma base sólida de formação para aqueles que irão atuar na educação infantil (Conceição, 2012, p.36).

Nas redes de conversações buscamos disparar diálogos sobre a formação inicial dos *praticantespensantes*, conforme recorte abaixo:

Pesquisadora: vocês que são formados em pedagogia, recordam qual foi a formação para atuarem com a educação infantil?

Professora Confiar: Há mais de vinte anos que me formei, não lembro de ter tido uma formação que abordasse a educação infantil.

Professora Vivenciar: Eu devo ter mais ou menos quinze anos de formada e não me lembro também de ter uma formação que abordasse o trabalho da educação infantil.

Professora Confiar: No magistério me lembro de ter estudado muito sobre a educação infantil nos campos de estágio, mas na graduação não me lembro.

Professora Sonhar: Sobre as especificidades do trabalho de creche, acho que nenhuma de nós (risos), o que sabemos é com o atuar mesmo.

Os diálogos tecidos neste trecho das redes de conversações evidenciam que os *praticantespensantes* em sua formação inicial, como apontado por Conceição (2022), também tiveram uma formação generalizada, que não abordou as especificidades da educação infantil.

Há que se evidencia que desde os anos 1990 há um intenso debate sobre a necessidade de formações específicas para a educação infantil. Esse debate surge em um contexto de crescente valorização da infância como uma etapa fundamental do desenvolvimento humano e do reconhecimento da especificidade das práticas pedagógicas para essa faixa etária. Uma das precursoras dessa discussão é Eloísa Acires Canal Rocha, que trouxe importantes contribuições principalmente no que se refere à necessidade de formações mais direcionadas para os docentes que atuam com bebês e crianças bem pequenas.

Rocha (2010) destaca que a atuação com essa faixa etária exige mais que conhecimentos teóricos, mas também uma sensibilidade prática e ética para compreender as particularidades das infâncias, como a singularidade das formas de comunicação, os ritmos de desenvolvimento e as relações afetivas.

Nesse contexto, as conversações em torno das formações continuadas ganham relevância, especialmente ao destacar a percepção de que muitas das ofertas formativas ainda seguem um padrão que privilegia práticas e conteúdos direcionados para etapas do ensino que são mensuradas por avaliações quantitativas. Assim, a ausência de propostas formativas que articulem as dimensões do cuidar e educar, valorizando o contexto e as subjetividades das infâncias, evidencia a necessidade de fissurar os modelos padronizados de formação.

Evidenciamos também, por meio das narrativas das professoras, a marca preparatória e de projeção futura de infância, presentes nos currículos da maioria dos processos formativos que participam. Tais currículos ao afirmar a infância apenas como uma potência do que virá a ser, anulam suas forças do agora, suas formas de existir e de criar no presente, e desconsideram as riquezas de experiências e afetos. Kohan (2011) traz uma potente crítica à projeção futura da infância ao tecer considerações a uma pergunta muito comum que é constantemente feita às crianças “o que você vai ser quando crescer?”:

A pergunta-fórmula “o que você vai ser quando crescer (ou for adulto)?”, com a qual costumamos martirizar as crianças escolarizadas, simboliza toda uma relação com a infância: o “vai ser” esconde uma potencialidade e uma ausência: “vai ser” significa que a criança pode ser alguma coisa no futuro e isto só faz sentido na medida em que ela ainda não é isso no presente. Estas são as duas formas prediletas de negar o que a infância é: afirmar seu ser em potência e sua ausência de ser em ato (Kohan, 2011, p. 6).

A infância representa um devir contínuo, uma força que não se submete a moldes fixos ou trajetórias definidas. Ela é “[...] um devir múltiplo, uma produtividade sem mediação, a

afirmação de que não há nenhum caminho pré-determinado que uma criança deva seguir, nenhuma coisa em que ela deva se tornar: a infância “apenas” é um exercício imanente de forças” (Kohan, 2011, p. 7). O que evidencia que o devir da criança não pode ser domesticado, impondo uma lógica que prioriza o controle, a produtividade, a linearidade, em detrimento do tempo livre, do brincar, e das conexões espontâneas.

Após os diálogos tecidos por meio dos filmes de curta metragem disparadores, propomos um outro momento, a leitura do Poema “Achadouros” de Manoel de Barros. Por meio do poema exploramos a ideia de que o quintal das infâncias é um espaço imenso e íntimo, onde as lembranças são guardadas como tesouros escondidos. No poema a metáfora dos "achadouros" de moedas remete a um lugar onde se encontram memórias e experiências que, embora aparentemente perdidas com o tempo, permanecem vivas e atualizadas com novas significações atribuídas ao se narrar, ou ouvir o outro e a compartilhar.

A leitura do poema nos atravessou como um convite que mobiliza a experiência - como um movimento acontecimental. Passamos a mobilizar nosso imaginário acerca de quais lembranças infantis poderíamos encontrar em nossos achadouros de infâncias pessoais. Muitas lembranças foram sendo trazidas para comporem cada achadouro.

Para ampliar o movimento anterior, em um convite a experienciarmos momentos infantis, foi apresentado uma caixa em formato de baú, como um dispositivo que pudesse remeter-se aos achadouros do poema e apresentar elementos que remetessem as lembranças infantis, como uma espécie de achadouros de infâncias.

Figura 22: fotos do poema “Achadouros” emoldurado e o “Achadouros de Infâncias”



Fonte: acervo da pesquisa (2024)

Conjuntamente decidimos nominar a caixa como "Achadouros de Infâncias", em homenagem ao poema de Manoel de Barros lido anteriormente. O grupo foi convidado a abrir a caixa e vivenciar o que ele poderia trazer para nós como elementos de experimentação de vivências infantis. Neste primeiro movimento fomos convidados a experienciarmos uma oficina de bolhas de sabão gigantes. Dentro dela havia materiais e receitas para que pudéssemos confeccionar momentos brincantes com os *praticantespensantes* da pesquisa.

Figura 23: receita de bolinhas de sabão gigantes.



Fonte: <http://mundinho.com>

O movimento de nos colocarmos em devir-criança foi prontamente aceito pelos *praticantespensantes* e nos pusemos a confeccionar os materiais para a produção das bolhas de sabão gigantes.

Figura 24: Confeção de material para produção de bolhas de sabão



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Por meio da proposta trazida, fomos convidados a revisitar o quintal das infâncias, um lugar de descobertas e encantamento, onde a intimidade com o brincar torna o espaço imenso e cheio de significado. Nos colocamos em "estado de infância", reconectando com as memórias infantis e o prazer de brincar. Dessa forma, brincar na formação torna-se um ato de escavar tesouros internos, relembrando que educar também pode ser um movimento de criação e de ser infâncias que “é a condição de ser afetado que nos acompanha a vida toda” (Kohan, 2005, p. 239).

O dia estava um pouco chuvoso, mas mesmo assim conseguimos aproveitar o pátio. Este espaço emergiu como um território de experimentação que rompeu com as fronteiras rígidas das salas de formações. Foi possibilitado um devir-acontecimento onde as professoras puderam se mover livremente. No início não conseguíamos fazer as bolhas, mas logo fomos desenvolvendo as técnicas do manejo do material e as bolhas gigantes começaram a surgir em grandes quantidades. Produzimos bolhas, risadas, trocas, convívio alegre, delicadeza e atenção ao momento presente, mas também de reavivamento de lembranças de vivências passadas, onde muitos recordaram das bolhas de sabão feitas com os talos das folhas do pé de mamão dos quintais de suas infâncias.

As professoras, ao se engajarem na oficina, experimentado a produção de bolhas com os materiais apresentados, demonstraram surpresa com o encantamento que as bolhas gigantes proporcionavam. A atividade tornou-se um ponto de pouso, onde as professoras tiveram a possibilidade de explorar novas formas de criação. Muitos revelaram que não conheciam a prática de fazer bolhas de sabão gigantes, estando familiarizados apenas com as pequenas

bolhas que são comumente usadas em brincadeiras infantis. Essa experiência permitiu que elas expandissem suas percepções e vislumbrassem novas possibilidades para enriquecerem suas práticas pedagógicas.

Na oficina proposta pelo “achadouro de infâncias” buscamos explorar e trazer à tona memórias infantis que recriam o nosso modo de ser, de experienciar as infâncias. Não buscamos definir “o que a infância pode ser ou não é, mas o que ela é. Inventamos ou achamos uma imagem da infância como símbolo da afirmação, figura do novo, espaço de liberdade” (Kohan, 2003a, p. 5).

As imagens da oficina trazidas abaixo revelam a alegria deste momento, em que as professoras ao brincarem experimentaram um momento de liberdade, de criancear, de invenção e desemparedamento da docência.

Figura 25: fotos da oficina de bolinhas de sabão gigantes realizadas na formação



Fonte: acervo da pesquisa(2024)

Escaneie e assista o vídeo da oficina de bolhas de sabão.



[Link de acesso](#)

Essa experiência de reconexão com a infância durante a formação de professores reverberou em práticas brincantes no cotidiano escolar, que proporcionaram, um momento de oficinas de bolhas de sabão para todas as crianças do CEI “Alegria”. É importante destacar que não faz

parte de nosso processo formativo, apontar um modelo a ser aplicado pelas professoras com as crianças. Apostamos no afetar e ser afetado pela potência do encontro, como “[...] aquilo que faz o corpo vibrar, com o que desperta a potência, com “a dimensão sensível e inacabada que é própria dos seres vivos” (Carvalho, 2019, p. 57).

Figura 26: oficina de bolinhas de sabão no Centro de Educação Infantil.



Fonte: acervo da pesquisa (2024)

5.4 ENCONTRO 4 – O ENCONTRO COM PRÁTICAS CRIANCEIRAS

O quarto encontro foi realizado pelos bons encontros proporcionados com a exposição fotográfica: *Natureza Crianceira*, desenvolvida pela prof. Dr^a Larissa Rodrigues Gomes, no CAP Criarte- UFES, como um evento de extensão na Universidade Federal do Espírito Santo, no período de outubro de 2023 a maio de 2024. As fotos da exposição foram expostas na Jornada Político Pedagógica (JPP) do município de Rio Novo do Sul/ES, que consiste em momento de formação de todos os profissionais da educação municipal. Desta forma, além dos *praticantes pensantes* desta pesquisa, todos os profissionais da rede puderam ter acesso à exposição.

As fotografias que a compõem reportam interações cotidianas das crianças com a natureza, que foram tecidas durante o projeto “Brincar com a natureza”. As imagens narrativas retratam as vivências e experiências do grupo 3 matutino, no ano de 2022, no Centro de Educação Infantil Criarte.

Este projeto, portanto, insere-se como possibilidade de elaboração de novos saberes junto às crianças e aos estudantes de licenciatura da universidade, ao propor atividades de intervenção pedagógica pelas quais crianças, estudantes de licenciaturas e professoras estejam em contato direto com a aprendizagem pela/com a natureza. [...] esse projeto de ensino com crianças pequenas da Educação Infantil no CEI Criarte propõe promover apropriações teórico-práticas, buscando tecer aproximações entre os conceitos de infâncias, natureza e brincar na Educação Infantil e outras metodologias aprendentes com crianças e docentes e natureza (Gomes; Passos; Feitosa, 2022, p.11)

A redução do tempo e dos espaços para o brincar na natureza, vem interferindo, segundo Gomes, Passos; Feitosa (2022) na formação integral das crianças. Os crescentes processos de antecipação a escolarização, o emparedar da infância, a redução dos tempos destinados ao brincar livre na natureza nos espaços dos Centros de Educação Infantis, tem trazido limitações ao experienciar, aos encontros que podem ser ocasionados nestes espaços. Desta forma o projeto segundo as autoras, pautou se na intencionalidade de [...] garantir que as crianças acessem a natureza e que possam com ela e nela brincar [...] é necessário ultrapassar a ideia da natureza apenas como cenário pedagógico, mas tomá-la como inerente à constituição humana. (Gomes; Passos; Feitosa, 2022, p.8). Assim

Brincar com a natureza é um processo de engajamento com o aprendizado... ao escolherem a música florzinha para a festa cultural por que ela pede respeito com a natureza, por que em sua delicadeza, ensina que o desejo individual de posse não pode ser maior do que a vida coletiva. Assim, a qualificação da experiência brincante de aprendizado na Educação Infantil se elabora como um modo ético, estético e político de Cuidar de si do Outro (Gomes, Passos, Feitosa, p. 2022, p.18).

Neste mesmo entendimento, Gomes, Carvalho, Pereira (2023), ao dialogarem com Krenak (2022), nos convidam a pensar que “[...] ao invés da imposição da lógica adulta em se relacionar com o mundo, deveríamos acolher os desejos e inventividades da infância, evitando a produção de um futuro distanciado de si, da vida, da coletividade e do planeta” (Gomes; Pereira; Pereira, 202, p.132). Trazem também de Krenak (2022) um ensinamento dos costumes ancestrais como potência para pensar à educação: “[...] o que nossas crianças aprendem desde cedo é colocar o coração no ritmo da terra” (Krenak, 2022, p.118 *apud* Gomes; Carvalho; Pereira, 2023, p. 132).

Desta forma o projeto busca sinalizar o potencial do desemparedamento infantil, extrapolando os muros da escola. As fotografias retratam experiências brincantes com a natureza pelas

cidades de Vitória e Vila Velha visando reconexões com a natureza. A intenção desta exposição como parte do processo formativo, foi possibilitar bons encontros que de acordo com Carvalho (2009), aumentam nosso potencial de agir.

Na experiência coletiva, propiciada pela exposição, buscamos provocar o pensamento não apenas dos sujeitos envolvidos, mas também as relações entre eles e suas percepções sobre si mesmos e o mundo. Kohan (2005) ao se referir a experiência coletiva, direciona-a como aquela que

[...] todos os que a atravessam - alguns mais, outros menos, alguns em uma direção, outros em outra - saem transformados, tanto quanto as relações entre eles e as de cada um consigo mesmo. O que se transforma é múltiplo: o que pensamos, a relação que temos com o que pensamos, o que sabemos, a relação que temos com o que sabemos, o que somos, a relação que temos com o que somos (Kohan, 2005, p. 14/15).

A intencionalidade perpassou pela tentativa de criação de *espaçostempos* que incentivem uma transformação reflexiva, em vez de uma mera reprodução de comportamentos ou saberes. Um momento de atravessamentos, cada imagem tem o poder de capturar e transmitir emoções, ideias e histórias que desafiam nossos olhares e sentidos. Convite a percorrer um caminho visual que não é apenas sobre o que vemos, mas também sobre como nos relacionamos com o que vemos, que nos coloca em contato com múltiplas transformações.

Cada foto pode provocar questionamentos, evocar memórias, despertar empatia ou até mesmo desconforto, abrindo espaço para novas interpretações e conexões. Esse processo de ser atravessado pelas imagens nos transforma, na medida em que somos forçados a compensar nossas próprias ideias, opções e relações com o mundo. Atravessamentos “[...] como um modo outro de se afetar e ser afetado que vai configurando práticas [...] intensivas, “[...] segundo um duplo movimento de liberação e de captura” (Deleuze, 2007, p. 88 *apud* Gomes, 2015, 117). Convite para nos perdermos e nos encontrarmos em um labirinto de significados, onde saímos de cada imagem, de cada olhar e de cada cena, um pouco diferentes do que éramos antes.

À medida que os visitantes se deixavam afetar pelas enunciações trazidas pelas imagens, também surgiam as enunciações que estes afetos proporcionavam. Uma visitante perguntou: "As fotografias são muito bonitas, são fotos profissionais?" Um visitante, parou em frente a uma imagem que mostrava as crianças sobre uma pedra, de frente para o mar, expressou: "Fico imaginando essas crianças nesses espaços, que coisa linda de se ver. O passeio deve ter sido inesquecível."

No entanto, a foto abaixo, em específico, causou muitos atravessamentos, conversações e encontros.

Figura 27: foto exposição “Natureza Criançeira”



Na foto a professora desenvolve atividades com o fogo como elemento da natureza, assim as crianças brincavam com o fogo. Os visitantes que ali passavam comentavam: "Essa professora é muito corajosa por permitir que as crianças brinquem perto do fogo, que perigo!" No entanto, logo alguém intervinha: "A professora sabe o que está fazendo". As respostas dos visitantes, ora de admiração, ora de preocupação, ora de defesa revelam os modos como o controle e as modelizações tentam capturar constantemente a experiência infantil. No entanto, a prática da professora subverte essa captura, propondo que o encontro com o fogo se torne um espaço de aprendizado ético e estético, onde a criança possa traçar suas próprias linhas de relação e respeito com a natureza.

Figura 28: fotos da exposição fotográfica “Crianças da Natureza”.



Fonte: acervo da pesquisa (2024)

Escanei e assista o vídeo da exposição



[\(Link de acesso\)](#)

5.5 ENCONTRO 5 – CRIANÇAS E A NATUREZA, O DESEMPAREDAR DAS INFÂNCIAS

Iniciamos mais um encontro nos deixando deslizar por entre as redes de conversações, “[...] pela constituição de processos de problematização, experimentação e singularização dos modos de produção do cotidiano escolar em redes de sociabilidade coengendradas” (Ferraço, Carvalho, 2012, p.14). Estas redes produziram processos de co-construção, favorecendo a problematização e a experimentação das práticas cotidianas.

Deleuze; Guattari (1995) propõe a ideia de que a realidade é apresentada por fluxos e multiplicidades, e, ao pensar as formações continuadas como processo de coengendramento de redes de *saberesfazeres*, reconhecemos as práticas cotidianas como *espaçotempo* que se faz e refaz constantemente, atravessada por relações, afetos e trocas que dão origem a novas formas de ser e estar.

Como elemento disparador de diálogos utilizamo-nos do texto “Crianças da natureza” (Tiriba, 2010), que foi disponibilizado como leitura autoinstrucional anteriormente ao nosso encontro. Tecemos diálogos potentes sobre práticas docentes com bebês e crianças bem pequenas capazes de promover o desemparedamento da infância. Iniciando as nossas conversações propomos que cada professora destacasse o trecho que mais havia provocado atravessamentos na leitura. A professora Confiar destacou o trecho a seguir:

Durante séculos, acreditamos no mito da natureza infinita! Anos a fio, ensinamos às crianças a ideia de que todos os seres vivos, toda a natureza existe para benefício dos seres humanos. Além de nos oferecer ar puro, água, terras férteis e bom clima, a Terra seria uma eterna fonte de recursos para a produção dos bens materiais e imateriais que a mente humana vem sendo capaz de inventar. Entretanto, há mais de 200 anos, uma profecia de Olhos de Fogo, uma velha índia Cree, que alertava: Um dia a Terra vai adoecer. Os pássaros cairão do céu, os mares vão escurecer e os peixes aparecerão mortos nas correntezas dos rios. Quando este dia chegar, os índios perderão no seu espírito. Mas vão recuperá-lo para ensinar ao homem branco a reverência pela sagrada terra. Aí, então, todas as raças vão se unir sob o símbolo do arco-íris para terminar com a destruição. Será o tempo dos Guerreiros do Arco-Íris (Tiriba, 2010, p.1).

Esse trecho do texto proposto como leitura autoinstrucional, foi disparador de muitas conversações, que suscitaram constatações e também lembranças. Trazemos a seguir um recorte destas conversações:

Professora Confiar: a muitos anos atrás quando eu ainda estudava lá no Waldemiro Hemerly, uma mulher foi dá uma palestra sobre a água, e ela disse que no futuro poderíamos ter dificuldades com a falta de água, eu lembro que fiquei apavorada, cheguei em casa e falei com a minha mãe, que logo respondeu “para de bobeira

menina a água é infinita”, isso a trinta anos atrás, lembrei muito desta história lendo o texto, especialmente quando fala do mito da natureza infinita.

Professora Encanto: hoje estamos colhendo os frutos desse pensamento.

Professora Acolher: hoje não acreditamos mais nesse mito, mas anos atrás acreditávamos nisso mesmo.

Professora Experienciar: temos que despertar cada vez mais a consciência ambiental em nossas crianças.

Com Tiriba (2010) nossas conversações se puseram na importância de repensar o ambiente dos Centros de Educação Infantil, reconhecendo que as crianças necessitam de contatos com espaços livres que vão além das quatro paredes das salas de atividades, assim

precisamos afirmar a importância de as crianças desfrutarem de um ambiente bonito, arejado, iluminado pelo Sol, que ofereça conforto térmico, acústico e visual. Mais que isso, entendendo que as crianças são seres da natureza, é necessário repensar e transformar uma rotina de trabalho que supervaloriza os espaços fechados e propiciar contato cotidiano com o mundo que está para além das salas de atividades (Tiriba, 2010, p.6).

Ao supervalorizar os espaços fechados, a rotina de muitas instituições acaba por limitar o contato das crianças com elementos naturais, privando-as de experiências com a natureza. Essa supervalorização dos espaços internos reflete uma visão de educação que prioriza o controle e a previsibilidade, em detrimento da liberdade e do imprevisto que o contato com a natureza pode proporcionar.

Neste sentido nas conversações comungamos com Tiriba (2010) que preconiza ser necessário “[...] reinventar os tempos, os espaços, as rotinas das instituições de educação infantil, possibilitando que as crianças tenham acesso à vida que está no entorno, isto é, possam manter e alimentar os elos que as afirma como seres orgânicos (Tiriba, 2010, p. 6). Desta forma, o desemparedar das infâncias, visa questionar as estruturas existentes e busca formas de incorporar práticas que permitam às crianças vivenciar a diversidade do mundo ao seu redor. A seguir, trazemos mais um recorte das redes de conversações, onde se entrelaçam vozes, experiências e reflexões:

Professora Experienciar: a nossa escola é muito acimentada.

Professora Confiar: são duas realidades bem diferentes, na nossa escola temos muitos espaços de contato com a natureza, por exemplo, o pátio de areia com árvores, temos o jardim com flores, atrás da escola a pequena horta e, de fato vocês já tem um espaço bem acimentado. Mas isso tem explicação, a escola de vocês foi adaptada, antes era o espaço da cooperativa de laticínio, e tudo era acimentado mesmo.

Professora Experienciar: estamos na esperança da construção de uma creche nova, mas por enquanto tudo é muito adaptado da forma que pode. Nosso piso é grosso de fábrica mesmo.

Professora Acolher: nas fotos da exposição vimos como os espaços do Criarte-UFES, tem a natureza bem próxima.

Fazendo uma cartografia dos espaços da escola “Felicidade” e do CEI “Alegria” percebemos que trata-se de duas realidades muito distintas e distantes. O CEI “Alegria” se constitui em um centro de educação infantil, destinado ao atendimento exclusivo a este público. O CEI possui dois prédios, um que abriga as crianças de 4 a 5 anos e um outro que é destinado às salas das crianças de 0 a 3. Este último espaço foi inaugurado no ano de 2023.

As salas são arejadas, bem iluminadas, porém com janelas bem altas, que impossibilitam a visão externa. Há espaços de pátio coberto com uma série de brinquedos, como piscina de bolinhas, escorregadores, brinquedos de balanço, de gangorra, triciclos, todos adaptados para o uso de crianças de 0 a 3 anos. A área externa abriga pátio de areia, com grandes parquinhos, jardins e árvores.

A escola “Felicidade” é uma escola onde o ensino infantil e o ensino fundamental I partilham o mesmo espaço. A escola é adaptada a partir da estrutura de uma fábrica laticínio inativa. Anteriormente era um grande galpão, e nele foram feitas paredes dividindo-o em salas de aula. As salas são grandes arejadas, com grandes janelas de vidro, que possibilitam a visão dos espaços externos.

O pátio da escola é quase todo acimentado, possui apenas uma pequena faixa de areia com um pequeno parquinho. Existe apenas uma árvore, que não pode ser acessada pelas crianças porque o muro está caindo. A comparação entre o CEI “Alegria” e a escola “Felicidade” revela disparidades que impactam diretamente as experiências educacionais oferecidas às crianças.

Nas redes de conversações, a formação foi tomando suas formas e ressignificações, “[...] estabelecida no *espaçotempo* do cotidiano escolar potencializa a inteligência coletiva, pois incide nos “múltiplos contextos cotidianos”, assim como na constituição de redes de trabalho cooperativo. (Ferraço; Carvalho, 2012, p. 14).

Na potência da produção com práticas desemparedantes, propusemos mais uma oficina. Inicialmente convidamos as professoras ao desemparedamento físico, e as direcionamos para espaços abertos do Centro de Educação Infantil. Por meio do “Achadouros de Infâncias” propomos uma oficina que consistia na experimentação e produção de tintas comestíveis, produzidas com alimentos e corantes alimentícios, misturados a uma mistura de água e trigo. A proposta era fazer tintas não tóxicas que pudessem ser levadas à boca, ou que não agredissem a pele dos bebês.

Produzimos as nossas tintas e depois passamos a testá-las. Em mesas, nos corredores laterais do CEI “Alegria”, colocamos telas improvisadas em caixas de armazenamento de salgadinhos e convidamos as professoras, ao encontro com os signos artísticos que aquele momento pudesse possibilitar. soltamos a imaginação.

Nesse momento, foram disparadas uma série de bons encontros entre as professoras, criando um espaço de alegria e descontração. A atmosfera se encheu de risadas e conversas animadas, à medida que as professoras exploravam juntas as possibilidades criativas oferecidas pelos materiais simples. As ideias fluíam de forma orgânica, a descontração proporcionou um espaço seguro para a expressão e estreitamentos de afetos.

Ao desafiar o previsível e o repetitivo, os signos artísticos pedem passagem a criação de experiências singulares, “a arte funciona como um intercessor que, por resistir, cria espaço e tempo para a invenção, de maneiras outras de estar no campo da formação de professores” (Dias, 2012, p.30). Assim, esse encontro não trouxe apenas leveza e diversão, mas também se tornou um ponto de atravessamentos de afetos e de afecções pois “[...] ao se encontrar com a alteridade, com as diferentes experiências, o homem pode, no movimento de dobras, nas fissuras encontradas, expandir os modos de existência pelo aumento da potência de agir” (Gomes, 2015, 148).

Figura 28: Fotos da oficina de tintas comestíveis



Fonte: acervo da pesquisa (2024)

Escanei o qr code e veja o vídeo da oficina



[\(Link de acesso\)](#)

Neste estado de cooperação coletiva outro significado foi proposto pelo coletivo para o uso do “Achadouro de Infâncias”. Combinamos que ele ficaria à disposição das professoras para que pudessem levá-lo para as salas e lá desenvolver as atividades realizadas nas oficinas. As atividades propostas nas oficinas não foram concebidas como modelos rígidos ou prescrições a serem seguidas, mas como propostas abertas, potências de experimentação que poderiam ou não emergir nas interações com as crianças. De forma espontânea os professores levaram a

proposta do “Achadouros de Infâncias” para as salas, e utilizaram-se das práticas de pinturas com as crianças.

Figura 29: fotos das crianças do berçário pintando com tintas à base de corante alimentício



Fonte: acervo da pesquisa (2024)

Nesse contexto, com as tintas feitas de alimentos, a liberdade sensorial convida educadores e crianças a explorarem e experienciarem novos encontros. Nas suas práticas pedagógicas as professoras puderam abrir novas portas na experiência, em um processo de constante transformação e reinvenção, onde o devir-criança se manifesta na potência de cada encontro imprevisível.

5.6 ENCONTRO 6 – LITERATURA INFANTIL PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Neste sexto encontro utilizamos como elementos disparadores iniciais os filmes de curta metragem: *Leitura para bebês* ([Link de acesso](#)) e *BNCC na Prática para Educação Infantil: leitura para bebês* ([Link de acesso](#)).



Os diálogos permearam pelo reconhecimento da necessidade do contato precoce com o mundo das histórias, proporcionando interações significativas com diferentes materiais de leitura. Além dos filmes de curta metragem, propomos como leitura autoinstrucional o texto: *Espaços que gritam: criação coletivas de outras formas de livros e de*

leituras para bebês e crianças que não lêem letras (Tebet, et al, 2018), autoinstrucional, a ser realizada previamente ao encontro ([link de acesso](#))



Antes de adentrarmos as cartografias tecidas nas redes de conversações, abriremos um parêntese para dialogarmos sobre o segundo filme de curta metragem. O filme foi selecionado por trazer atravessamentos muito potentes quanto a contação e leitura de histórias infantis. Contudo apresenta um embasamento muito pautado na Base Nacional Comum Curricular-BNCC.

A BNCC se pauta nos campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; natureza e sociedade. Mas há que se considerar que, segundo Gallo (2021), esses campos de experiências constituem tentativas de organizar e estruturar o currículo da educação infantil de forma padronizada em todo o país. Dessa forma, atua como um dispositivo regulamentador, ao padronizar os campos de experiências.

Nessa padronização, não levam em consideração que o cotidiano escolar é um espaço de múltiplas experiências de aprendizagens e que a sua padronização se traduz em via de governamentalidade do ser infantil. Subjaz na noção de criança a ideia de sujeito de direito, como pressuposto da padronização das experiências do infantil. Corazza (2001), ao tratar da criança-cidadã, enfocada nos documentos oficiais, preconiza:

A cidadania é a matéria prima de sua conduta moral - surgida do valor moral de ser cidadão -, que o infantil aceita como tal. Ele se governará segundo o que considere essencial a respeito desse valor. Nos PCs o governo de si do infantil e o governo dos outros somente são possíveis pela prática e correspondentes exercícios de cidadania. A substância cidadã do infantil está aberta a transformações históricas, mas o infantil nada sabe disso. Por efeitos de verdade poder e saber da prática de cidadania, o infantil pensa identificar-se em sua “segunda natureza”: a natureza de cidadão (Corazza, 2001, p.93-94).

Dessa forma, sob o discurso de uma estruturação abrangente — da garantia dos direitos da criança-cidadã — generaliza as diversidades das experiências e necessidades das crianças. “O desejo explícito desta política curricular é a sua universalização” (Gallo, 2021, p. 308). É uma política pouco flexível, com predomínio na ênfase da cognição e padronização, sem abordagem holística que reconheça a interconexão entre diferentes aspectos do desenvolvimento humano. Gallo (2021) aponta ainda que, sendo a BNCC formulada em nível nacional, pretende

[...] materializar-se numa corrente descendente, abarcando secretarias estaduais, que a reproduzirão, secretarias municipais, que a repetirão, e unidades escolares, nas quais cada docente, cada estudante, terão suas subjetividades capturadas e colonizadas por ela; em seguida, numa corrente ascendente, as linhas duras de “formação” por ela preconizadas serão reforçadas, pela confirmação de sua repetição nas esferas inferiores. E tudo isso para garantir um padrão, um “patamar comum de aprendizagens” ao qual todos os estudantes tenham acesso. Em outras palavras, normalização. À quem interessa essa padronização? A que ela responde? Que política pretende implementar? Por que a singularidade, as linhas de fuga subjetivas e cognitivas a tal padronização é vista como indesejável? São questões deste tipo que precisamos enfrentar com urgência (Gallo, 2021, p.308-309).

Os dois filmes de curta metragem propulsionam as nossas conversações, afinal as contações de histórias são práticas cotidianas muito vivas nos dois cotidianos escolares pesquisados. Neles as cotações e ou dramatizações de histórias acontecem de forma quinzenal para todos as crianças (uma turma a cada quinzena apresenta-se para todo o grupo). E nas histórias que são contadas diariamente nas rodinhas de leituras. Essas rotinas foram objetos das nossas conversações, da alegria, da imaginação, do convite ao faz de conta que elas propiciam, de um modo de ser infância que afeta tanto o adulto quanto a criança, que rompe o tempo *chronos*.

[...] Com a leitura de livros infantis, notamos que o tempo relógio é suspenso e as crianças compõem com aquelas imagens: são baleias, sereias, não querem convidar o lobo para seu aniversário, são amigas do baby shark. A fabulação evoca o pensar infantil e o transforma em possibilidade de aprendizagem de recontar, criar outra narrativa mais inclusiva e dialógica, corporalmente viva, coletiva, com cenários de respeito, de preocupação com o amigo, quando na chamadinha pensam em quem não esteve presente no dia ou quando contam algo que os magoou ou os fizeram muito felizes (Gomes; Passos; Feitosa, 2022, p.18).

Essa experiência coletiva e inventiva vai além da simples escuta e se traduz em gestos de empatia e solidariedade. O recontar de histórias se transforma em uma prática de diálogo, que valoriza a escuta, a expressão de sentimentos e a consideração pelo outro. A leitura torna-se uma oportunidade para as crianças não apenas expandirem seu repertório cultural, mas também praticarem uma convivência baseada em respeito e afeto.

Nas cartografias produzidas nas redes de conversações, fomos percebendo que apesar de tanto a Escola “Felicidade” e o CEI “Alegria” terem um grande envolvimento com a leitura e contação de histórias, duas das três professoras dos berçários, afirmam que não têm hábito de contar histórias nas salas. Destacamos o trecho a seguir do diário de campo:

Professora Encanto: com a minha turma de bebês ainda não fiz a experiência de contar história em rodinhas, mas vou começar a fazer.

Professora Sonhar: Conto, mas eles não param, saem engatinhando. Mas também não faço direto.

Professora Acolher: com o tempo eles vão compreendendo e se achegam para as contações de história, mas tem que ser rotina. Mas também eles são bebês, não vão ficar sentadinhos na rodinha mesmo.

Diferentes das conversações tecidas com as professoras do maternal I que, expressam que as contações de histórias infantis fazem parte do movimento diário das turmas. Trazemos a seguir um recorte dessas conversações.

Professora Experienciar: eu faço sempre contação de histórias na minha sala, eles querem estar perto na hora da contação, sinto que esses momentos estreitam os laços do professor/aluno. Depois sempre deixo eles manusearem os livros, eles amam.

Professora Magia: eles pegam o livro e querem contar uns para os outros.

Professora Confiar: é importante deixar eles livres, não dá para obrigar que fiquem sentadinhos sem se mexer, as crianças se movimentam neste momento.

Professora Encanto: se todo dia colocarmos a contação de história na rotina, com o tempo eles vão parando para ouvir as histórias.

Professora Sentir: eu sou professora de arte, gosto muito nas minhas aulas de reservar a biblioteca para contação de histórias. Lá eu faço a contação e depois deixo manusearem os livros, temos muitos livros sonoros, de fantoches, eles adoram.

Professora Encanto: eles repetem o que falamos, começam a falar. Percebo que desenvolve muito a oralidade.

Nas partilhas os *praticantespensantes* evidenciaram como percebem o potencial da leitura e da contação de histórias, ao promoverem o estímulo da linguagem. Relatam que as crianças começam a falar palavras a partir de histórias contadas em sala. Alguns também mencionam que os momentos de contação de histórias ou leituras de livros fortalecem o vínculo afetivo entre professor e a criança, proporcionando a aproximação e conexão. Essa interação, rica em gestos, expressões e entonações, desperta a curiosidade natural das crianças.

Nas redes de conversações também fomos produzindo atravessamentos com o texto proposto como leitura autoinstrucional. As professoras evidenciam o projeto descrito no texto, intitulado "Livros: Contribuindo para o desenvolvimento da fala, da competência artística e para a formação de leitores", realizado com crianças de 1 a 2 anos no Berçário II do CEMEI José Marra, que envolveu a criação de livros ilustrados, desenvolvidos coletivamente com figuras, textos e desenhos simples, feitos juntamente com as crianças, produzidos com eles.

A autora do texto reporta que as professoras levavam para as salas de aulas figuras e com eles produziam narrativas. As figuras eram afixadas nos cartazes conforme as crianças iam fabulando. Assim a professora reporta [...] como cada uma das crianças da turma teve a chance de recriar contar a história ao seu modo. A canoa podia estar no rio, mas também ir parar em cima da árvore, assim como o sol podia estar no céu, ou no rio (Tebet, et al, 2018, 165).

Figura 30: fotos trazidas pelo texto



Fonte: imagens Tebet (2018)

Após o encontro, as conversações também foram estendidas aos fóruns de debate do curso na plataforma AVA Extensão UFES. A cada encontro foi disponibilizado na plataforma espaço para que os diálogos se estendessem. A plataforma compôs com agenciamentos coletivos de enunciações, expandindo o campo comunicativo e relacional das professoras para além das fronteiras físicas e temporais dos espaços formativos tradicionais. Trazemos abaixo um recorte do fórum de debate deste encontro.

Professora Alegrar- Esse encontro está me ensinando muito, pois as crianças ao verem eu chegar com o baú em sala de aula, me impressionou ao ver nos olhos das crianças a emoção de saber o que estava dentro, também ao abrir, eles queriam que eu contasse todas as histórias. Muito lindo!

Professora Sonhar: Nesse encontro foi apresentado novamente o baú Achadouros de infâncias, com vários livros e objetos para serem usados em momentos de contação de histórias, onde nos fez repensar a nossa prática com a literatura para crianças bem pequenas e bebês.

Professora Sentir - Neste encontro nos surpreendeu mais uma vez com objetos que podem ser utilizados, que nos traz ideias para serem aplicadas em sala de aula, observo em nossas discussões o quanto estamos crescendo, modificando nossa prática pedagógica. Os textos acrescentaram e muito a minha docência, mas o ponto alto são as trocas de experiências relatadas pelas colegas.

Professora Serena - Literatura para bebês e crianças bem pequenas. No encontro fomos convidadas a pensarmos em práticas para levar literatura para os bebês e crianças bem pequenas, foi apresentado novamente o baú “Achadouros de Infâncias” que continha em seu interior vários livros e objetos para serem usados em momentos de leitura e contações de histórias. O encontro foi realizado em um ambiente de biblioteca escolar e fomos convidadas a realizar uma reflexão sobre os livros que temos em nossas escolas e os que poderíamos ter mais como histórias com personagens negros, indígenas entre outros. Vivenciamos um momento de trocas de

construções onde cada uma escolheu um objeto/livro e mostrou para as demais como utilizaria aqueles recursos em sua turma. O encontro oportunizou um momento rico de troca de ideias e experiências sobre formas de fazer nossos bebês e crianças bem pequenas entrarem em contato com a literatura utilizando diferentes recursos.

Os agenciamentos dos encontros presenciais e a plataforma Ava, viabilizaram as permanências dos diálogos, dos compartilhamentos de saberes e fazeres e poderes das professoras, da experimentação de conteúdos teóricos mais recentes no campo das infâncias, a partir das escolhas, das necessidades que o próprio coletivo elencou como prioridade para debater sobre a tessitura de um currículo criancero.

Desta forma, outras redes são tecidas, compartilhadas, esgarçadas e fissuradas no contexto da formação continuada, abordando múltiplos encontros, com presença física, as conversas coletivas e as redes de conhecimentos em ambientes virtuais. Essas dinâmicas viabilizam a ampliação de redes formativas mais éticas, estéticas e existenciais no município de Rio Novo do Sul. Embora este esteja territorialmente distante da universidade — que funciona como um grande locus de debates e formação — essa proposição se estabelece virtualmente por meio das interações na plataforma digital, onde se traçam conexões essenciais com a universidade e seus saberes.

Neste encontro mais uma proposta de oficina foi viabilizada por meio do “Achadouros de Infâncias”. Desta vez ele nos trouxe elementos para que os *praticantespensantes* pudessem desenvolver uma oficina de contação de histórias. As professoras vivenciaram um encontro marcado pela multiplicidade de vozes e narrativas. Neste ambiente, a pesquisa se desenvolveu como uma cartografia viva, onde cada história narrada se transformava em um ponto de intersecção entre os elementos culturais, afetivos e imaginários das infâncias presentes.

Não exploramos apenas narrativas, mas a possibilidade de os contadores experimentarem modos sensoriais de se conectar com o público infantil, desafiando estruturas tradicionais de contato. Assim, elementos como expressões faciais, variações de tons e o uso do espaço foram desenvolvidos para uma prática de contato que se tornou fluida e aberta às singularidades das infâncias.

As cartografias da pesquisa se revelaram em camadas: cada história contada era um mapa em construção, uma viagem por territórios afetivos que se formavam e reformulavam a cada narrativa. Este percurso evidenciou o caráter potente do ato de contar histórias na formação dos

laços afetivos e na criação de um espaço onde a imaginação das crianças pudesse habitar com autonomia e liberdade, revelando múltiplas infâncias.

Figura 31: fotos elementos da oficina de leitura e contação de histórias infantis



Fonte: acervo da pesquisa (2024).

Cada um pode escolher o elemento que quisessem para que pudéssemos, em grupo, partilhar possibilidades de leitura e contações de histórias.

Figura 32: fotos da oficina de leitura e contação de histórias infantis





Fonte: acervo da pesquisa (2024)

Escaneie e assista o vídeo da oficina de contação e leitura de histórias.



[\(Link de acesso\)](#)

Mais uma vez, o “Achadouro de Infâncias” ficou disponível por uma semana na Escola “Felicidade” e no CEI “Alegria”, permitindo que fosse utilizado de forma espontânea nas salas de aula, reforçando a ideia de autonomia e criação sugerida por Ferraço e Carvalho (2012). A liberdade para explorar seu conteúdo possibilitou que educadores e crianças interagissem com os materiais de acordo com seus interesses e necessidades momentâneas, favorecendo a vivência de processos criativos e individuais.

Figura 33: atividades de leitura e contações de histórias do “Achadouro de Infâncias” nas salas.



Fonte: acervo da pesquisa (2024).

Assim, tornou-se um recurso pedagógico aberto a possibilidades de experimentações, capaz de despertar a curiosidade, incentivar a exploração e fomentar a autonomia dos grupos, criando um espaço onde as práticas pedagógicas se fazem de múltiplas formas, no fluxo das experiências e percepções singulares de cada *praticantepensante*.

5.7 ENCONTRO 7 - A MUSICALIZAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS



Dando continuidade ao processo formativo, neste sétimo encontro como elemento disparador de diálogos propusemos a reflexão sobre filme de curta metragem Piper ([link de acesso](#)), que conta a história de um filhote de passarinho que precisa aprender a buscar comida sozinho pela primeira vez, precisando desenvolver sua autonomia e superação de seus medos.

O curta-metragem nos levou a refletir sobre a necessidade de práticas docentes que encorajem a autonomia e a superação de desafios. Nas conversações foram feitas relações com o filhote de passarinho e os bebês que precisam ser estimulados a desenvolverem novas habilidades, a explorarem novos *espaçostempos*. Também foram tecidas relações com o papel do docente ao da mãe de Piper que favoreceu linhas de fuga que permitiram ao pequeno explorar suas potências, desenhando novos territórios e criando soluções singulares para suas dificuldades.

Para ilustrar as reflexões, trazemos as narrativas traçadas nas redes de conversações retiradas do diário de campo:

Professora Magia: Esse filme nos mostra que temos que sair do ninho.

Professora Experienciar: Falando em sair do ninho, fiz essa experiência de ir para o refeitório para dar o almoço aos meus alunos do maternal I, literalmente sair do ninho. Até então, eles só se alimentavam na sala. A princípio foi uma bagunça, mas eles amaram, foi uma experiência incrível, a alegria deles de estarem no refeitório junto com os outros, foi incrível.

Professora Confiar: mas é assim mesmo nem sempre de primeira dá certo, mas que bom que você persistiu.

Professora Sonhar: eu ainda prefiro ficar na sala na hora da alimentação, eles se sujam muito lá no refeitório.

Professora Experienciar: as serventes ficaram doidas, porque sujou muito, as mesas ficaram muito sujas, aí é aquele problema.

Professora Acolher: penso que é uma questão de acordo, sabemos que dá trabalho para elas, mas se formos pensar só nisso a gente não faz nada.

Professora Magia: com as serventes é até mais fácil negociar o problema são as mães que reclamam das roupas sujas.

Professora Experienciar: minhas mães não pensam assim, pelo contrário, compreendem que aqui se suja mesmo e é normal.

As narrativas das professoras destacam a importância de oferecer novas experiências às crianças pequenas, saindo das rotinas habituais e explorando diferentes espaços da escola. A decisão de levar a turma do maternal I ao refeitório pode ser vista como uma ação simplista, mas que promove a autonomia e a socialização das crianças, permitindo que explorem o ambiente do qual fazem parte.

No entanto, a "bagunça" inicial mencionada também revela os desafios que podem surgir ao modificar rotinas condicionais. Essas situações são oportunidades de aprendizagens, que propiciam o lidar com novos contextos, desenvolvendo habilidades como compartilhar, esperar e se adaptar a novas situações. A abordagem reflete uma prática pedagógica que reforça a importância de experienciar.

Em seguida fizemos a leitura conjunta do poema “As cem linguagens da criança”, da autora Loris Malaguzzi (1999)

As cem linguagens da criança

A criança é feita de cem.
 A criança tem cem mãos
 cem pensamentos
 cem modos de pensar
 de jogar e de falar.
 Cem, sempre cem
 modos de escutar
 de maravilhar e de amar.
 Cem alegrias
 para cantar e compreender.
 Cem mundos para descobrir.
 Cem mundos para inventar.
 Cem mundos para sonhar.
 A criança tem cem linguagens
 (e depois cem, cem, cem)
 mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura 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.
 Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho
 a realidade e a fantasia a ciência e a imaginação
 o céu e a terra a razão e o sonho
 são coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe enfim: que as cem não existem.
A criança diz: Ao contrário, as cem existem.

(Malaguzzi, 1999)

Com as conversações tecidas em torno do poema, nos colocamos a refletir sobre a riqueza e a multiplicidade de formas do pensamento infantil e comunicação das crianças. Malaguzzi (1999) nos aponta a diversidade de modos pelos quais as crianças entendem e interagem com o mundo ao seu redor, enfatizando a diversidade das formas de expressões infantis.

Malaguzzi (1999) desafia a ideia de que a criança é limitada em suas formas de expressão e conhecimento, afirmando que ela possui "cem linguagens" — maneiras diversas de explorar, compreender e comunicar com o mundo. Essas linguagens incluem o corpo, a imaginação, a criatividade, a fala, o desenho, o jogo e tantas outras formas de expressões que muitas vezes não são valorizadas. O poema denuncia a tentativa de algumas práticas educacionais de limitarem essas múltiplas formas de expressões, impondo um modelo único e restrito de aprendizagem. Assim, ele sugere a necessidade de uma educação que acolha e valorize essa multiplicidade de linguagens, permitindo que as crianças se expressem.

Essa visão apresentada pelo autor é essencial para pensar um fazer pedagógico que respeite as subjetividades das crianças e promova sua autonomia de pensar, de experimentar e inventar mundos, de criar narrativas, histórias, culturas, memórias, afetos, linguagens, imaginação, fantasia. Quando valoriza essas diversas linguagens, ela permite que as crianças se sintam mais seguras para explorar e experimentar o mundo ao seu redor de maneiras peculiares e significativas. O papel do educador, nesse contexto, é o de facilitador e mediador, que cria condições para que as crianças possam se expressar de forma ampla e diversificada, sem reduzir suas experiências a um único modelo de aprendizagem. Neste sentido, destacamos as narrativas das redes de conversações deste encontro:

Professora Confiar: A escola vai podendo, se não for do jeitinho que a gente quer não está certo. Penso que em muitos momentos nós fazemos isso. Um exemplo é quando vamos pintar uma árvore, muitas vezes queremos uma árvore com a copa verde e o tronco marrom, e a criança quer pintar de forma diferente, colorido.

Professora Magia: É assim mesmo, se não for do jeitinho que planejamos aí tem problema (risos).

Professora Confiar: Acho que sempre temos que nos perguntar, será que eu estou podendo? Será que eu emolduro a minha docência?

Professora Vivenciar: Sim, precisamos estar sempre nos questionando.

Professora Magia: Voltando à questão da pintura da árvore, com o passar dos anos e o amadurecer da minha docência, fui vendo que não precisa ser tudo da mesma forma ou na mesma forma.

Professora Encanto: Não tem que ser tudo verde, mesmo porque existem árvores de várias cores, como no caso dos ipês, que quando florescem ficam de várias cores.
Professora Magia: Muitas vezes podamos o imaginário, porque em algum dia fomos podados também.

As narrativas das professoras revelam uma reflexão crítica sobre práticas pedagógicas que limitam a criatividade e a expressão das crianças, reforçando a necessidade de questionar as imposições de modelos rígidos na educação. Ao mencionar a expectativa de que as árvores projetadas pelas crianças tenham núcleos convencionais, a proposta é regular um padrão de ensino que restringe a liberdade de criação, onde as possibilidades são podadas para se encaixarem em um molde específico e previsível.

As narrativas das professoras não apenas denunciam a dificuldade dos modelos educacionais, mas também traçam novas cartografias de possibilidades, onde a criatividade e a expressão das crianças podem florescer. Essas cartografias, portanto, revelam um território em constante movimento, onde as linhas de fuga das imposições tradicionais se entrelaçam com as potências criativas das crianças, criando um espaço de aprendizagem mais dinâmico e inclusivo. Neste contexto, a prática pedagógica se transforma em um mapa aberto de possibilidades, onde o inesperado se torna uma fonte de inspiração e descoberta.

Em seguida propomos mais uma oficina com a temática: musicalização infantil. Desta vez a oficina se fez de uma forma invertida, ao invés do “Achadouros de Infâncias” trazer os elementos, estes foram trazidos pelos *praticantespensantes*. Assim, as atividades propostas por eles, configuraram-se como elementos de sua composição. Segundo Ferraço; Carvalho (2012) no momento que os grupos experienciam as formas livres de “[...] vivenciar os seus processos, passam a ter uma capacidade de ler sua própria situação e aquilo que acontece em torno deles. Essa capacidade é que vai dar aos grupos um mínimo de possibilidade de criação e autonomia” (Ferraço; Carvalho, 2012, p. 14).

A oficina deste encontro teve como tema a musicalização infantil, e cada participante pode apresentar uma prática musical para ser compartilhada na formação.

“[...] Deleuze (2003, p. 22) faz uma importante afirmação: “[...] nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende”. Evidencia-se tanto nas narrativas dos professores quanto na afirmação deleuziana que a experiência da aprendizagem desliza, escapa e transborda a lógica organizacional do ensino, da mesma maneira que faz eclodir a imagem-Ideia de tornar-se como alguém, como um exemplo a ser seguido” (Gomes, 2015, p.161).

Gomes (2015) tece um olhar para as aprendizagem como um processo de criação que não é orientado pela mera reprodução de exemplos ou pela tentativa de imitar uma figura idealizada, desta forma as propostas trazidas pelas professoras não se tratavam de modelos a serem seguidos, mas de signos artísticos capazes de nos afetar ou não. Buscamos “fazer-com” o conjunto de professoras momentos de alegria que contagiam, que afetam, que são capazes de criar. Ato de composição singular e potente, uma espécie de criação coletiva que desvia das normas e abre novos caminhos.

Figura 34: fotos da oficina de musicalização.



Fonte: acervo da pesquisa (2024)

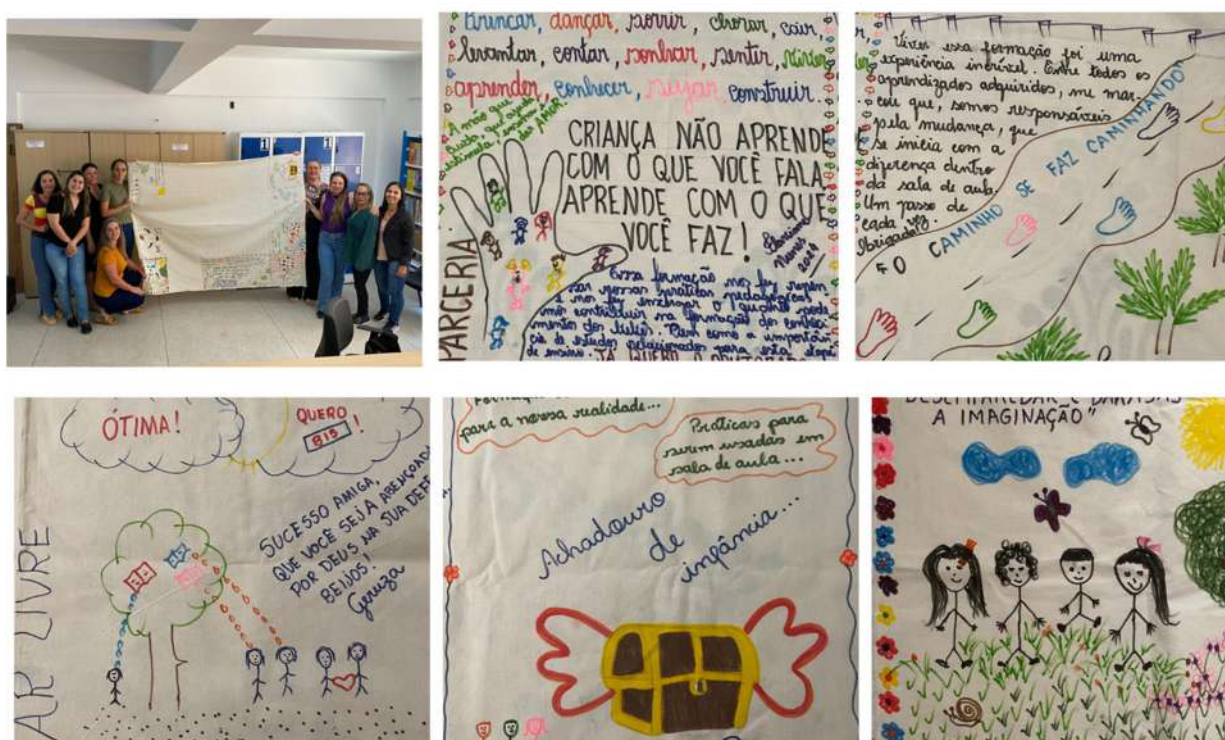
Escaneie e veja o vídeo da oficina de musicalização



[\(Link de acesso\)](#)

Encerrando o nosso último encontro presencial, foi proposto um momento de avaliação de todo o processo formativo. A proposição foi que em um tecido de algodão cru e com o uso de canetinhas de tecido, cada participante pudesse fazer sua avaliação, deixando uma mensagem que representasse o que a formação havia contribuído para a sua prática pedagógica.

Figura 34: fotos da proposta de avaliação.



Fonte: acervo da pesquisa (2024)

Apostamos nas formações inventivas não como apenas um exercício individual, mas coletivo, promovendo uma transformação ética, estética e política que impacta não só os educadores, mas toda a comunidade escolar. Assim, é necessário que busquemos compreender essas lógicas, procurando captar alguns de seus elementos, como uma forma de problematizar e de nos transformar no cotidiano. Pensar os processos formativos pela perspectiva da invenção que [...] é um modo de colocação do problema da cognição. Colocar o problema da cognição como invenção é conceber uma inventividade que permeia todos os processos cognitivos (Kastrup, 2008, p.120).

Neste contexto, este processo formativo buscou criar territórios que dialogassem com as experiências vividas cotidianamente e as redes de conhecimentos entre elas tecidas. Nossas

intencionalidades foram permeadas pela formação inventiva (Dias, 2012) buscando produzir processos contínuos e dinâmicos, não dicotômicos, ressaltando o cotidiano escolar como *espaçotempo* rico de criações e ações transformadoras.

5.8 ENCONTRO 8: EXPOSIÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA

Durante todo o processo formativo, as professoras foram fotografando práticas pedagógicas que desenvolviam em suas salas de aula, registrando momentos que refletiam suas experiências e aprendizagens. Esses registros fotográficos funcionaram como mediadores de reflexão e diálogo. Partimos do pressuposto de que o cotidiano escolar é produtor de currículos imbricados na *prácticateoriaprática*, considerando sua indissociabilidade e colaboração mútua seus entrelaçamentos nos modos de *fazerpensar* do cotidiano escolar. Oliveira (2012) evidencia que

[...] Entendendo esses *praticantespensantes* como criadores de currículos nos cotidianos, assumimos esse processo criador como resultado, sempre provisório e, por isso, recriado cotidianamente, de diálogos e enredamentos entre conhecimentos formais - advindos das diferentes teorias com as quais entraram em contato em diversos momentos e circunstâncias de suas vidas - e outros conhecimentos. dando origem, portanto, a currículos *pensadospraticados* (Oliveira, 2012, p. 47)

Neste olhar, o cotidiano escolar é criador de conhecimentos de currículos *pensadospraticados*, que não são apenas ideias abstratas (pensado) nem apenas ações práticas (praticado), mas uma integração de ambos. Seu estabelecimento se perfaz no desenvolvimento da reflexão teórica e da prática diária, resultando em algo que é simultaneamente pensado e praticado. Nesta concretude, às propostas curriculares são lapidadas, e são tecidas em produções diversas, que se configuram nas “artes de fazer” cotidianas (Certeau, 1994), “as instâncias das práticas e das políticas curriculares não se dissociam, mas se complementam por meio de influências recíprocas” (Oliveira, 2010, apud, Oliveira, 2012, p.50).

No rastreamento desses currículos *pensadospraticados*, que pedimos que cada professora selecionasse fotografias de suas práticas cotidianas, para que pudéssemos fazer uma exposição fotográfica. Estas fotos foram expostas na feira literária. O município de Rio Novo do Sul, neste ano de 2024, propôs a sua primeira feira literária com o tema: Pássaros têm asas e crianças têm livros. A feira contou com a participação de todas as escolas municipais, além da participação

das escolas particulares e filantrópicas. Estas puderam realizar apresentações culturais para o público presente.

A exposição tinha como intencionalidade inicial dar visibilidade às práticas cotidianas da/com a educação infantil municipal (em especial, as experiências das crianças de 0 a 3 anos). Tencionamos destacar as riquezas e diversidades das experiências educativas vividas no dia a dia. As fotografias, expostas de forma cuidadosa e intencional, convidavam os visitantes a mergulharem nos afetos presentes nesses espaços, revelando as múltiplas maneiras de ser e estar no mundo que as crianças e educadores criam em suas interações.

Aberta ao público durante a feira, a exposição tornou-se um espaço de diálogo, espaço de abertura aos bons encontros. Dias (2012) nos apresenta que é na arte de ser atravessado por encontros “[...] que podemos falar em produção do desejo, acontecimento, realidade dimensão micropolítica que não é chamada de micro por ser pequena; não se trata de tamanho, mas, de ênfase, de colocação de lupa no processo, nas relações (Dias, 2012, p. 47).

A produção do desejo e o acontecimento são forças vivas que sobre as pequenas resistências e composições que ocorrem nas interações cotidianas, possibilitam um campo pulsante onde a realidade é continuamente fabricada e recriada nos encontros. Assim “[...] o bom é a vida emergente, ascendente, a que sabe se transformar, se metamorfosear de acordo com as forças que encontra, e que compõe com elas uma potência de viver, abrindo sempre novas “possibilidades” (Deleuze, 2007, p. 173).

A exposição não visava apresentar modelos, formas, apenas expor em vitrines o que é produzido no cotidiano (Ferraço, 2012), mas como um espaço-tempo de compartilhamento das redes de saberesfazerespoderes. Tais redes são tecidas com as infâncias, nas práticas curriculares que deslizam na composição de currículos crianceiros, nos momentos e movimentos formativos que tensionam por uma política cognitiva de invenção entre/com as docências destes *espaçostempos*.

Nos colocamos na cartografia deste espaço, atentos aos pousos e zooms que se desenrolavam ao nosso redor, em busca das potências dos atravessamentos que emergiam dos visitantes, “[...] através dos olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos” (Barros; Kastrup, 2015, p. 60). Os movimentos eram de encantamento, tanto dos visitantes, quanto das crianças. As famílias chegavam ao stand e se maravilhavam com as fotos, perguntavam as professoras

que dia havia sido desenvolvido aquelas atividades. Muitos nos procuravam pedindo a foto para levarem para casa. As crianças se reconheciam, os maiores contavam o que estavam fazendo naquele dia, fabulavam.

Um pai com seu filho bebê no colo, estava passando pela exposição quando seu filho chama a sua atenção e diz “Eu” “Nana” “Isa”, ele se reconhece e também as amigas de turma. Esse gesto simples destaca como aquele bebê estabeleceu conexões afetivas e identitárias com o espaço ao seu redor, criando uma rede de significados que ressoam em suas interações.

Levamos os elementos usados nas oficinas, propostas pelo “Achadouros de Infâncias”, os livros das contações de histórias, os fantoches, os elementos da oficina de musicalização, as tintas e os colocamos em um grande tapete vermelho. Nosso intuito era que esses elementos a princípio fossem apenas expostos. As crianças, movidas pela curiosidade, não se contiveram e começaram a explorar, sentar, manusear e ler os livros infantis, a brincar com os elementos.

Uma nova cartografia se traça, um novo território, as crianças criam suas próprias narrativas, redesenhando o ambiente e estabelecendo novas relações com os objetos, entre si e com as histórias que os cercam, de espaço expositor, passa-se a território de brincar. Não querem apenas observar querem fazer florescer toda a sua “[...] ludicidade do brincar, a curiosidade epistemológica infantil [...] considerando aquilo que lhe dá prazer e desperta os seus interesses [...]” (Gomes; Passos; Feitosa, 2022, p.11).

Figura 35: crianças brincando na exposição



Figura 34: fotos da exposição das práticas pedagógicas.



Fonte: acervo da pesquisa (2024).

Escaneie e veja o vídeo da exposição.



[Link de acesso](#)

A formação continuada trilhou percursos a partir das enunciações dos sujeitos dos cotidianos escolares, traduziu-se em formação baseada no concreto, fincada no plano de imanência, em que a vida acontece, quando o sujeito é capaz de pensar as próprias práticas e conseqüentemente possibilitar novos possíveis. Sob esse prisma intencionalizamos o entrelaçamento da prática docente, propiciando a reflexão sobre a *prática-teoria-prática* (Alves, 2001) que envolve um processo cíclico, em que a experiência é analisada à luz de teorias e conceitos, propiciando uma

compreensão mais profunda da realidade. Buscamos por reflexões produtoras de novas práticas, que, por sua vez, geraram novas questões e novas teorizações.

**6 - O QUE PODE A DOCÊNCIA COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS?
MOVIMENTOS FORMATIVOS E CURRICULARES EM RIO NOVO DO SUL/ES**



[...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é “ce que nous arrive”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou “happen to us”, o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos (Larrosa, 2017, p 245).

O sujeito da experiência é assim um território sonoro, uma superfície sensível que é continuamente afetada pelos acontecimentos que atravessam. Essas experiências não apenas deixam vestígios, mas também geram uma diversidade de afetos que inscrevem histórias e memórias no corpo do sujeito. Experiência percebida como espaço de interações, de entrelaçamentos, dando forma a cartografia deste capítulo.

O produto educacional foi desenvolvido no decorrer da pesquisa, que tem como campo problemático: compreender quais os efeitos das enunciações professores de bebês e crianças bem pequenas na composição de currículos, adotadas nas formações continuadas com professoras da educação infantil do município de Rio Novo do Sul/ES? Desta forma o produto educacional desta pesquisa foi amplamente no capítulo 5, ao traçar os processos em que se constituíram os dados.

O produto trata se de um curso de extensão promovido pela Pró Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo (Proex/Ufes) no município de Rio Novo do Sul/ES, e que foi desenvolvido presencialmente nos espaços formativos dos centros de educação infantil, onde os *praticantespensantes* atuam como docentes, além de contar ainda com um espaço de compartilhamento de experiências via fóruns de discussões, leitura de textos, apreciação de filmes de curta metragens, dentre outros movimentos aprendentes e formativos, via plataforma AVA UFES.

A elaboração do mapa formativo, deu-se após a habitação do campo de pesquisa, e por meio das redes de conversações, buscamos os anseios dos docentes para a construção conjunta de formação continuada que se considera as enunciações emergentes de quem pratica o cotidiano escolar. Nesta proposição, o curso de extensão com carga horária de 60 horas, constituiu em formação híbrida, com oito encontros presenciais, com periodicidade quinzenal, de quatro horas de duração cada (50% da carga horária) e os demais 50% restante da carga horária total do curso se efetuou com leituras de textos de forma autoinstrucional e de participação dos fóruns na plataforma AVA-UFES.

Dedicou-se a deslocar saberes no tocante às concepções de infâncias, currículo e formação continuada, buscando multiplicar perspectivas com a docência atuantes com bebês e crianças bem pequenas. Tendo como *praticantespensantes* professoras, diretoras, pedagogas,

coordenadoras que atuam nas creches com bebês e crianças bem pequenas, no município de Rio Novo do Sul/ES.

Apostamos na formação inventiva que “[...] se alia à pesquisa-intervenção e à cartografia, intensificando a ruptura com modos tradicionais de pesquisa e ampliando as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, surgindo como proposta de atuação transformadora nas políticas (Dias, 2012, p. 30).

A formação inventiva nos desafia “[...] lidar com a alteridade, com a diferença que circula na formação e que também nos habita” (Dias, 2012, p.30) Buscamos propor uma pedagogia sensível às diferenças e atenção aos movimento, aos atravessamentos, “[...] aos afetos que pedem passagem” (Rolnik, 2007).

A intencionalidade não se atrelou em formar o professor, “mas produzir um território que se compõe como um campo de forças criando ética, estética e politicamente outras formas de habitar, de pensar e de fazer formação” (Dias, 2012, p.30). Uma formação continuada que convida a pensar a *teoriaprática* que problematize as relações de poderes (Foucault, 2006) em busca de processos formativos que fortaleçam a reflexão da prática docente pela ótica do espaço vivido (Certeau, 1994). Formação desenvolvida sobre “[...] a ideia de que a formação de professores é, sobretudo, a produção e a transformação de políticas de cognição (Dias, 2012, p. 26).

O processo formativo pautou se na macro - intencionalidade de potencializar as práticas formativas e curriculares produzidas com bebês e crianças bem pequenas no município de Rio Novo do Sul. Como micro - intencionalidades: Provocar redes de conversações para ampliar o compartilhamento de experiências docentes em nível local e de outros territórios; promover momentos de estudos teóricos/práticos acerca de currículo, infâncias e experiência entre/com os sujeitos da ação extensionista; mobilizar a potência coletiva presente nas redes de conversações com a docência, na construção de currículos para bebês e crianças bem pequenas.

Como metodologia, apostamos nas redes de conversações disparadas por elementos como filmes, poemas, exposições e textos. Todos os textos foram sugeridos como leitura autoinstrucional, e foram previamente lidos antes dos encontros. As professoras nesta leitura poderiam destacar ou não trechos para serem debatidos no encontro presencial. Nas redes de conversações fomos atravessados por experiências, afetos, múltiplas problematizações,

construções e desconstruções, que potencializaram “[...] a inteligência coletiva, o trabalho material e imaterial [...] a formação contínua de professores, pois incide sobre os “múltiplos contextos cotidianos” (Carvalho, 2009, p. 200).

Na cartografia deste produto educacional um mapa formativo e existencial se constitui entre os percursos trilhados em cada um dos oito encontros, como destacado a seguir:

O primeiro encontro “**A construção do mapa do processo formativo (05/06/2024)**”, teve como intencionalidade iniciar a construção coletiva de um currículo formativo, promovendo um espaço de diálogo entre educadores da rede municipal de Rio Novo do Sul - ES. O encontro reuniu professores, diretores e coordenadores para mapear desejos e necessidades formativas, traçando redes de conversações que valorizassem as experiências e conhecimentos cotidianos dos participantes. Buscamos tecer espaços de trocas, onde diferentes vozes e perspectivas contribuíssem para uma formação inventiva e dinâmica.

Após a tessitura do mapa formativo, enviamos para os trâmites na Proex-UFES, e com a aprovação retornamos ao campo de pesquisa. Nesta constituição, o planejamento de um caminho possível para desenhar o mapa de nossa formação seguiu pelas seguintes linhas:

Quadro: Mapa curricular do processo formativo

MAPA CURRICULAR	
FORMAÇÃO CONTINUADA COM DOCENTES ATUANTES COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS.	
Encontros	Temática
ENCONTRO 1: A CONSTRUÇÃO DO MAPA DO PROCESSO FORMATIVO (05/06/2024)	Tessitura de redes de conversações visando os anseios da pesquisa
ENCONTRO 2 - A PRESENÇA/AUSÊNCIA DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E NO COTIDIANO ESCOLAR (17/06/2024)	Disparadores das redes de conversações
	Texto: A (dupla) invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na educação infantil: tão perto, tão longe. Autoras: Carolina Gobbato e Maria Carmen Silveira Barbosa. (link de acesso)
	Curta metragem: Alike (link de acesso)

ENCONTRO 3 - AS POTENCIALIDADES DAS INTERAÇÕES ENTRE DOCENTES E BEBÊS (01/07/2024)	
Disparadores das redes de conversações	<p>Filme de curta metragem 1: Inspirações - Educação Infantil e o livre brincar na natureza - Criança e Natureza, Márcia Halembach (link de acesso).</p> <p>Filme de curta metragem 2: Brincadiquê? Pelo direito ao brincar (3): O adulto brincante e mediador de brincadeiras (Link de acesso).</p> <p>Poema: Achadouros de Infância de Manoel de Barros.</p> <p>Oficina: Bolhas de sabão gigantes.</p>
ENCONTRO 4 – O ENCONTRO COM PRÁTICAS CRIANCEIRAS (25/07/2024)	
EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA	Exposição fotográfica: Natureza Crianceira, desenvolvida pela prof. Dr ^a Larissa Rodrigues Gomes, no CAP Criarte- UFES,
ENCONTRO 5 – CRIANÇAS E A NATUREZA, O DESEMPAREDAR DAS INFÂNCIAS (29/07/2024)	
Disparadores das redes de conversações	<p>Texto: Crianças da natureza” (Tiriba, 2010) (link de acesso)</p>
	<p>Curta metragem: Piper – Descobrimo o mundo. (link de acesso)</p> <p>Oficina: Tintas comestíveis.</p>
ENCONTRO 6 – LITERATURA INFANTIL PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (05/08/2024)	
Disparadores das redes de conversações	<p>Texto: Espaços que gritam: criação coletivas de outras formas de livros e de leituras para bebês e crianças que não lêem letras. (Tebet, et al, 2018)</p>
	<p>Filme de curta metragem 1: Leitura para bebês (Link de acesso).</p>

	Filme de curta metragem 2: BNCC na Prática para Educação Infantil: leitura para bebês (Link de acesso).
ENCONTRO 7 - A MUSICALIZAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (19/08/2024)	
	Filme de curta metragem Piper (link de acesso)
	Poema: As cem linguagens da criança. Autora: Loris Malaguzzi (link de acesso)
ENCONTRO 8: EXPOSIÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA (06/09/2024)	
Exposição realizada na feira literária do município.	

Enviamos os convites para as inscrições no curso, e o processo se revelou uma oportunidade para mapear interesses e disponibilidades dentro do grupo. Ao todo, dezoito convites foram direcionados para potenciais participantes, entre eles profissionais que atuam com bebês e crianças bem pequenas do maternal I do município de Rio Novo do Sul - ES. Destes, dez educadores confirmaram a inscrição, engajando-se formalmente no percurso formativo proposto. Entre os inscritos, sete professoras regentes, uma pedagoga e duas professoras de arte.

Figura 35: convite de inscrição da formação



Fonte: acervo da pesquisa (2024)

No segundo encontro “**A presença/ausência dos bebês e das crianças bem pequenas nas políticas públicas e no cotidiano escolar (17/06/2024)**”, buscamos por meio das redes de conversações atravessamentos sobre a invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas nas políticas públicas e no cotidiano escolar. A intenção foi proporcionar um espaço formativo aberto e dinâmico, conectando saberes através de elementos disparadores como textos e filmes de curta metragens. Os debates permearam os processos de subjetivação e as relações de poder-saber na educação, incentivando práticas formativas que respeitem as singularidades e construam currículos criancistas.

Neste encontro apresentamos a Plataforma AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) da Universidade Federal do Espírito Santo (AVA Extensão UFES). O uso da plataforma nos permitiu flexibilizar acessos aos materiais pedagógicos, como textos autoinstrucionais, filmes de curta metragem, poemas, e outros elementos disparadores utilizados nos encontros.

A Plataforma AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) da Universidade Federal do Espírito Santo (AVA Extensão UFES), se configurou como um recurso potente para o fortalecimento da formação e para ampliar as formas de interação e acesso aos materiais pedagógicos. A utilização da plataforma foi estratégica para permitir uma maior flexibilidade, possibilitando que os participantes acessem os conteúdos em momentos adequados às suas rotinas e

revisitaram os materiais conforme necessário. Essa abordagem fortalece a autonomia dos educadores, facilitando um processo de aprendizagem que respeita o tempo e o ritmo de cada um.

Entre os materiais disponibilizados na plataforma, destacamos os textos autoinstrucionais, selecionados cuidadosamente para auxiliar na construção de saberes e promover reflexões individuais e coletivas. Além disso, incluímos filmes de curta metragem, selecionados de forma a ilustrar e aprofundar temas debatidos nos encontros, e poemas que despertaram diferentes interpretações.

A plataforma AVA também se destaca como um espaço dinâmico de debate e interação, promovendo discussão por meio dos fóruns de debate. Esses fóruns foram pensados como locais de diálogo, onde os participantes pudessem compartilhar suas percepções, questionamentos e experiências pessoais sobre os temas envolvidos. Essa proposta de interação por meio da plataforma, fomenta a colaboração e o apoio mútuo entre os participantes, ampliando o impacto da discussão e promovendo uma comunidade virtual de aprendizagem.

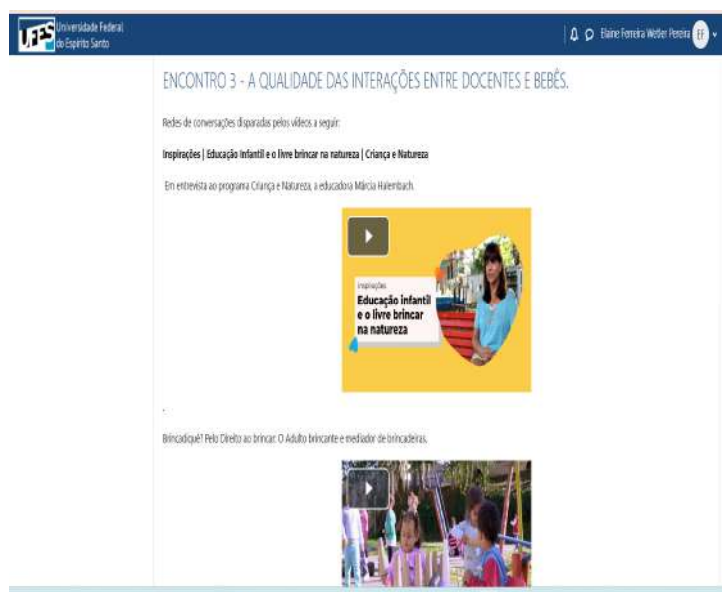
Figura 36: Tela de apresentação do curso



Fonte: acervo da pesquisa (2024)

O terceiro encontro “**As potencialidades das interações entre docentes e bebês**” (01/07/2024), tenciona a promoção da ressignificação dos espaços educacionais na educação infantil, propondo uma abordagem que vai além das restrições impostas por visões higienistas e de controle. Espaços promotores de vivências das infâncias, considerando o espaço como um ambiente vivo de aprendizagem e expressão, conforme argumenta Conceição (2022). As redes de conversações permearam a reflexão sobre as invisibilidades dos bebês e das crianças bem pequenas, nas políticas públicas e também nos cotidianos escolares da educação infantil. As conversações se estendem pela necessidade de ampliação de propostas formativas que atendam as especificidades do trabalho com bebês e crianças bem pequenas. Apresentação da caixa que conjuntamente nomeamos de “Achadouros de Infâncias”, que trouxe como primeira oficina a produção de bolhas de sabão gigantes.

Figura 37: plataforma encontro 3

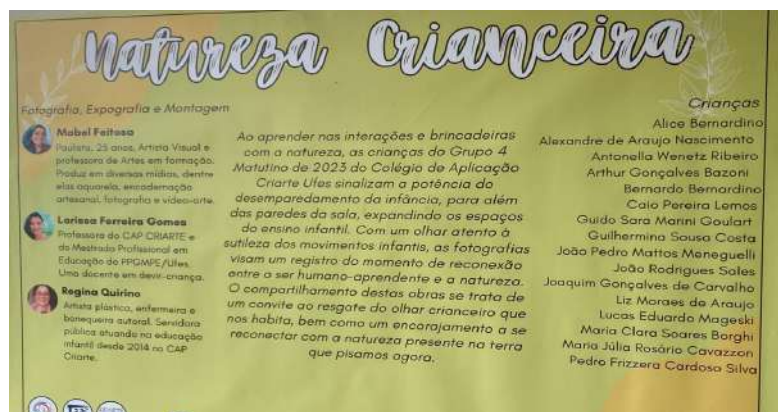


Fonte: acervo da pesquisa (2024)

No encontro quatro “**O encontro com práticas crianceiras**” (25/07/2024) a intencionalidade foi criar um espaço formativo que estimulasse reflexões críticas e sensíveis sobre as práticas pedagógicas que valorizam a natureza. A exposição "Natureza Crianceira" não só trouxe uma estética educativa ao cotidiano escolar, mas também serviu como convite à construção de uma educação menos emparedada e mais conectada com o ambiente natural. Ao proporcionar um contato visual direto com experiências de crianças em interação com a natureza, o evento

buscou provocar práticas cristalizadas, muitas vezes decorrentes de uma visão adulta que restringe o brincar livre em ambientes naturais.

Figura 37: Foto de abertura da exposição fotográfica “Natureza Criançeira”



Fonte: acervo da pesquisa (2024)

O encontro cinco “crianças e a natureza, o desemparedar das infâncias” (29/07/2024), foi proposto buscando promover práticas pedagógicas que ampliassem sensibilizar os professores sobre a importância de criar ambientes que permitam às crianças vivenciarem o mundo além das salas de aula, reconhecendo-as como seres integrados à natureza. Além de fortalecer o vínculo entre os educadores, a atividade estimula trocas colaborativas e a criação de um espaço que valoriza a liberdade, a expressão e a criatividade, enriquecendo as práticas pedagógicas com afetos e novas perspectivas. O "Achadouros de Infâncias" nos trouxe uma oficina de produção de tintas comestíveis e não tóxicas.

Tecendo o sexto encontro “Literatura infantil para bebês e crianças bem pequenas” (05/08/2024) dialogamos por meio dos elementos disparadores a importância de incentivar o contato precoce das crianças com a literatura infantil, especialmente para bebês e crianças bem pequenas, ampliando o repertório de interações sensoriais e afetivas. Através de vídeos, textos e práticas compartilhadas, discutiu-se a importância de integrar a leitura como parte da rotina escolar e familiar, e de explorar diferentes formas e materiais de leitura para desenvolver a oralidade e fortalecer os vínculos afetivos entre educadores e crianças. O "Achadouros de Infâncias" propiciou uma oficina de contação de histórias.

Já no encontro sete “**A musicalização de bebês e crianças bem pequenas**” (19/08/2024) a proposta foi aprofundar as práticas formativas de maneira inventiva, utilizando elementos artísticos e sensoriais para fomentar as reflexões e promover a construção coletiva de saberes. Nosso intuito foi de criar um território que não fosse apenas informativo, mas que dialogasse diretamente com as experiências do cotidiano, potencializando redes de conhecimento e de conversações entre os participantes. As conversas entre as professoras enfatizaram a necessidade de romper com rotinas rígidas, permitindo que as crianças explorem novos ambientes, como o refeitório, mesmo diante de desafios como a "bagunça". O encontro também incluiu uma oficina de musicalização, onde os participantes compartilharam práticas musicais.

No oitavo e último encontro “**Exposição das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula**” (06/09/2024) culminou na exposição das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, teve como intencionalidade dar visibilidade às experiências educativas das crianças de 0 a 3 anos, promovendo um espaço de reflexão e diálogo sobre a potência das imagens produzidas durante as atividades. As fotografias funcionaram como mediadoras, evocando memórias e interações que articulam coletividades e experiências afetivas, permitindo que os visitantes se conectassem com as vivências cotidianas da educação infantil.

7 - CONEXÕES RIZOMÁTICAS: O QUE UMA CARTOGRAFIA DA PESQUISA ENUNCIA?



A Infância - Achadouros

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. Aquilo que a negra Pombada remanescente/ de escravos do Recife, nos contava. Pombada contava aos meninos de Corumbá sobre achadouros. Que eram buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas moedas de ouro, dentro de grandes baús de couro. Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos. Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco a pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios de meninos que fomos. Hoje encontrei um baú cheio.

Manoel de Barros

Considerando todo o movimento de conexões e interlocuções estabelecidos em nossa pesquisa-intervenção, que apresenta como intencionalidade “compreender como a formação continuada com professores(as) pode potencializar currículos produzidos com bebês e crianças bem pequenas”. Nas nossas produções destacamos algumas considerações que emergiram como significativas ao longo deste processo cartográfico.

Primeiro nos colocamos a questionar: Formações continuadas com professores(as) podem trazer potência para construções de currículos produzidos com bebês e crianças bem pequenas? Encontramos nas construções tecidas no processo formativo desenvolvido como produto educacional nesta pesquisa, linhas de forças afirmativa a este questionamento. Desta forma, sim, é possível, uma vez que tais formações sejam tecidas com abordagens que possibilitem a valorização das enunciações infantis para na composição com docências e com currículos crianceiros.

Assim, a formação continuada tecida COM encontra potência de dispositivo atravessador de barreiras e de desafios institucionalizados na educação e, a partir desta aposta, fortalecemos processos coletivos, colaborativos e existenciais permeados por movimentos de uma formação inventiva, que “[...] ao invés de evitar a natureza do conhecer e do fazer [...] tenciona-la e, ao problematizá-la, pode-se tomá-la como abertura de aprendizagem inventiva, de constuição de processos instituintes e de desnaturalização de verdades” (Dias, 2012. 40),

Nesse sentido, a formação não deve se restringir à mera transmissão de conteúdos teóricos, mas sim, envolver-se e engajar-se em criar espaços para a construção de si e do outro e de novos mundos, movendo o fortalecimento de ações problematizadoras, de escuta e de desnormalização de verdades presumidamente consolidadas. *Espaçotempo* para questionar os silenciamentos infantis, sua invisibilização pela maquinaria capitalista, pelas políticas curriculares oficiais e por tantos outros dispositivos que visam aniquilar nosso pensamento e olhar para as infâncias.

Podemos assim, destacar linhas de forças criadas e sustentadas com a coletividade docente no presente processo formativo e curricular vivo/praticado/territorializado/desterritorializado/reterritorializado no percurso da pesquisa-intervenção:

- Ampliação do conceito de infâncias, reconhecendo-as como experiências, em suas dinamicidades e diversidade histórica, cultural, social, econômica, na sua constituição como vivência de um tempo presente;
- Experimentações que visem uma ruptura das molduras que aprisionam as infâncias em projeções, estigmas e modelizações;
- Exploração de *prácticasteoriaspraticas* sobre infâncias e currículos, defendendo uma abordagem que valorize a enunciações infantis e a criança como agente ativo do cotidiano;
- Reafirmação da indissociabilidade entre *cuidareducar*, defendendo que essas práticas são inseparáveis e devem ser entendidas como um processo contínuo e existencial do ato educativo, rompendo com a dicotomia entre razão e emoção. Salientando, assim, a necessidade e a beleza de se promover o cuidado de si e o cuidado do outro (Foucault, 2006) como caminho para a produção de um “ethos” docente e um “ethos” infantil, promotores de currículos crianceiros;
- Composição de um currículo crianceiro, que acolha as infâncias e as docências em suas enunciações produtoras de conhecimentos e significações, que assumem a rizomaticidade do educar, entre as multiplicidades de expressões linguísticas, cognitivas e afetivas em suas redes de saberes/fazer/poderes;
- Criação de processos de formação continuada inventiva com professoras da Educação Infantil, ao valorizar as escutas dos cotidianos escolares e de seus sujeitos ao problematizar as cristalizações do “eu” docente e destacar a importância das formações com professoras na criação de currículos entrelaçados também às enunciações infantis.

8 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS E FLUTUANTES



Nos processos cartográficos desta pesquisa-intervenção, rastreamos a compreensão sobre os quais os efeitos das enunciações de professoras de bebês e crianças bem pequenas na composição de currículos e das formações continuadas na educação infantil do município de Rio Novo do Sul/ES.

Destacamos inicialmente que esta pesquisa-intervenção configura-se como a primeira investigação acadêmica dedicada ao estudo dos currículos da educação infantil do município de Rio Novo do Sul - ES, estabelecendo um passo importante para a construção de um arquivo acessível aos docentes, como abertura a novos possíveis. Não se trata de catalogar informações, mas também fomentar a criação de um espaço de troca e experimentação, podendo disparar outros processos formativos e curriculares na educação do município, tanto na educação infantil quanto nas outras etapas.

Vale salientar também que a pesquisa conecta-se, com as ações do grupo de estudos Currículos em Interações Colaborativas na Educação Básica e no Ensino Superior, - CICLOS, como modo de parceria entre a rede Federal e Municipal. Importa também frisar que a presente pesquisa-intervenção desdobra-se em meio ao projeto de pesquisa cadastrado com número de registro 12917/2024 na Pró- Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação da UFES (PRPG), coordenado pela professora doutora Larissa Ferreira Rodrigues Gomes, intitulado “Imagens educativas em transição na Educação Básica: cartografias dos processos de subjetivação com as infâncias, adolescências e juventude do Espírito Santo”, situado na grande área das Ciências Humanas e na área da Educação.

O entrelaçamento de estudos, compartilhamentos de ações e experiências de pesquisas tanto no grupos de pesquisa e com a mediação do projeto sob coordenação da presente orientadora desta pesquisa-intervenção, potencializa os estudos com os currículos, infâncias e formação de professores, por meio de rede de conversações que buscam “na dimensão da conversação para a recriação de saberes e fazeres da escola como uma comunidade cooperativa e compartilhada” (Carvalho, 2006, p.1).

No cenário estadual e nacional a presente pesquisa-intervenção produz relevância social, ao tecer amplo debate sobre a formação com docentes da educação infantil, voltada para o que evidencia os cotidianos dos docentes de bebês e crianças bem pequenas em um município do interior do Espírito Santo. Evidencia as possibilidades de construções de práticas pedagógicas

que compreendam as infâncias como experiência sempre aberta, nômade, que não se deixa aprisionar em modelos. Rastrear, nas redes de conversações produzidas nos encontros do processo formativo elaborado como produto educacional, o desterritorializar das perspectivas adultocêntricas dos currículos, esgarçando os debates na busca de composições curriculares mais criancieiras, que considerem as enunciações infantis e das docentes como potências disparadoras em suas construções.

Também é de grande importância destacar que a pesquisa-intervenção traz grande relevância para o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), pois se materializa como a primeira investigação acadêmica a tratar especificamente do trabalho com docentes que atuam com bebês e crianças bem pequenas. Além de apresentar também o primeiro produto educacional que se constitui na primeira formação com professores voltada para as especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas no Espírito Santo.

Esgarçando as cartografias tecidas na pesquisa, iniciamos parafraseando Gomes; Gomes (2018), que buscam discutir “De quem é o currículo?”, assim, resignificando a questão, provocamos: De quem são os espaços destinados a educação infantil do Município de Rio Novo do Sul? De quem são seus currículos? Se estes espaços e os currículos são dos sujeitos cotidianos que as compõem, como explicar currículos prescritos tão distanciados de suas enunciações?

Tencionamos com os autores fissurar esta realidade na constituição de currículos, nos lançando ao devir, à currículos criancieiros que agenciam desejos infantis e desejos adultos, em “núpcias”, não como duas partes polarizadas, mas de “dupla captura”, em que os dois reinos se entrelaçam (Deleuze, Guattari, 1995). Em devir ocorrem trocas e interações mútuas, assim não é apenas o elemento infantil, nem só o elemento adulto, mas um encontro entre ambos em que há uma dupla captura do outro — uma espécie de captura recíproca, em que são afetados mutuamente e transformados pelo encontro.

Desejamos encontros com currículos mais sensíveis às enunciações infantis (de crianças e de docentes), que estejam atentos às multiplicidades, que se dão pela experimentação, pelos encontros, pelos devires. Enunciações infantis “[...] como modo de expressão legítima da liberdade do pensamento e de seu desejo, o que implica na assunção, pela docência, da tessitura

de novas aprendizagens de si e de outros mundos, para compor com as crianças novos processos curriculares” (Gomes; Gouvea, 2023, p.25).

Neste devir, uma pesquisa-intervenção se afirma como “[...] uma ação que se realiza com e entre pessoas que, ao longo do percurso, produzem coletivamente um território de experimentação que intervém e modifica o cotidiano de trabalho e as próprias vidas, já que o pesquisador não será isento das interferências” (Rocha, 2012, 42). Neste propósito o estudo apresenta a formação continuada com professoras, propondo um processo formativo horizontal e participativo, que valorize a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e o cuidado de si e do outro como uma política cognitiva, existencial de um currículo criancero (Foucault, 2006).

Foram com nossos tantos intercessores que traçamos caminhos possíveis de fissuras dos pensamentos cristalizados, das verdades absolutas, das linhas molares que nos paralisam e nos capturam. Com eles investimos em processos formativos que tencionassem as concepções tecnicistas, dando ênfase às tessituras produzidas no cotidiano. Que visibilizam a potência criativa da docência, “[...] evidenciando a força dos cotidianos das escolas, apesar de inúmeras tentativas de regulação, silenciamentos dos professores e de padronização curricular que temos vivido e enfrentando nesses nossos tempos...” (Ferraço; Piontkovsky; Gomes, 2018, p. 163).

Formações inventivas, problematizadoras, construídas com os *praticantespensantes* e não para/sobre estes. Apontando algumas destas intercessões, rememoram as que tecemos com Chaves (2020), em que tencionamos a construção de formações dialogadas partindo da problematização das próprias práticas. Bem como, a leitura de Dobrovoski (2021), que convida a pensar a formação continuada como processo indissociável da teoria e da prática, problematizando a potência dos processos formativos como dispositivos em composições com os docentes e as infâncias.

Nas intercessões com as composições dos currículos da educação infantil, buscamos diálogos que considerassem as enunciações infantis, tanto das crianças e das professoras, em suas produções. Assim com Gouvea (2023), evidenciamos as potências criadoras das infâncias que afetam a pensar em construções dialógicas de currículos sensíveis às suas vivências. Nos estudos de Soares (2020), dialogamos com a potência das infâncias em um “devir-selvagem” que se anunciam como força criadora, inspirando currículos abertos à experimentação,

ênfatisando o aprendizado como uma vivência orgânica, onde gestos e descobertas das crianças reconfiguram os caminhos curriculares.

Nos bons encontros com nossos intercessores, também exploramos as concepções de infâncias, em busca de agenciamentos com o devir-criança, com infâncias abertas à experimentação, a exploração de suas intensidades criativas. Nos encontros com a pesquisa de Alves (2022) ampliamos nosso olhar a intensidade criativa e transformadora das infâncias, como multiplicidades e suas enunciações como elemento de força na construção de currículos criançeiros. Com Silva (2021) nos conduzimos a uma experimentação com o cotidiano da educação infantil, explorando a criação a partir das imagens produzidas pelas infâncias, questionando a limitação das práticas adultocêntricas, nos afetando pelo devir-criança, abrindo possibilidades para pensarmos os currículos como espaços de escuta sensível e a valorização das enunciações infantis.

Nestes encontros exploramos as concepções de bebês e de crianças bem pequenas e infância na busca de superar paradigmas tradicionalmente adultocêntricos, que tendem a ver os bebês como seres passivos, incompletos e em uma projeção futura de infância. Nos estudos de Pontes (2020) exploramos a necessidade de redes e trajetórias que consideram os bebês em suas singularidades, livres dos dualismos adulto/bebê, falante/não falante, desenvolvido/não desenvolvido. Já com Bottega (2021) ênfatisamos a importância de práticas pedagógicas que respeitem as especializadas e "(in)completudes" das crianças de zero a três anos.

Nessas intercessões teóricas trilhamos orientações, mapas intensivos, sem predeterminações para as nossas intencionalidades, já que no agenciamento com outros intercessores teóricos e metodológicos, as docências praticantes dos cotidianos da educação infantil, fomos novamente aspiradas, multiplicadas e, novas rotas foram redefinidas. Inicialmente problematizamos os documentos orientadores da educação infantil, que regem as políticas educacionais do município de Rio Novo do Sul/ES, as concepções de infâncias, crianças e de enunciações infantis por eles adotadas.

Nestas cartografias nos deparamos com as linhas molares de currículos prescritos endurecidos baseados em temáticas disparadas por datas comemorativas. Nos emolduramentos produzidos pelos planos de ensinos que são único modelo para todo o município e também em um único

formato para toda a educação infantil, sem considerar as especificidades dos bebês e das crianças bem pequenas.

Nas redes de conversações, tecidas no primeiro encontro com os *praticantes pensantes* tentamos fissurar os modelos tecnicistas de processos formativos na promoção de abordagens mais colaborativas e flexíveis que valorizassem também o saber-fazer cotidiano. Nestas construções apostamos na formação inventiva como política de cognição (Dias, 2012).

No processo de pesquisa, que se desenvolveu no cartografar da formação continuada: O que pode à docência com bebês e crianças bem pequenas? Movimentos formativos e curriculares em Rio Novo Sul/ES, problematizamos a potência coletiva da formação com professoras como processo de composição de redes de conhecimentos, linguagens e afetos para a tessitura de currículos crianceiros.

Rastreamos as linhas de fugas aos currículos colonizadores, buscando fissurar os engessamentos curriculares, compreendendo como nos ensina Certeau (1994), que as práticas cotidianas são formas de resistência e de criatividade dentro dos sistemas estabelecidos, operando como maneiras pelas quais os indivíduos se apropriam e transformam as estruturas sociais e culturais. As macropolíticas e as linhas duras que as compõem, sempre serão interpretadas, reformuladas e enriquecidas pelas experiências dos contextos locais e suas linhas de fuga.

Deleuze e Guattari (1998), provoca ao argumentar que somos constituídos por três espécies de linhas que nos atravessam: linhas molares, moleculares e linhas de fuga. As linhas molares (duras) representam as estruturas rígidas e estratificadas da sociedade e do indivíduo. São caracterizadas pelas hierarquizações e pelas forças de controle, que promovem identidades fixas e definidas, bem como comportamentos e modelos de comportamentos sociais claramente delineados. As linhas moleculares representam processos dinâmicos e não-lineares que envolvem interações complexas e imprevisíveis entre elementos, operando em níveis microscópicos de intensidades e fluxos.

No cotidiano escolar, sob essas linhas, perpassam devires, em ritmos diversos das linhas duras (Carvalho, 2008), as linhas de fuga se constituem em uma espécie de forças de desestabilização, mudança e inovação, que fissuram as estruturas rígidas, permitindo novas formas de pensar e

agir. Está ligada à criatividade, à produção de novas conexões e à transformação, [...] nos conduzem através dos segmentos, mas também através dos nossos limiares, numa direção não preexistente ou previsível” (Carvalho, 2008, p. 123).

As linhas molares e as linhas de fuga estão em constante interação. Embora as linhas molares tentem impor ordem e controle, as linhas de fuga estão sempre presentes como potenciais forças de mudança e resistência. Gallo (2021) nos faz perceber que tecer olhares para os cotidianos é resistir à lógica normalizadora e colonizadora do aparelho de Estado. E é na tessitura destes olhares, que buscamos produzir fugas às linhas molares que atravessam os currículos prescritos do município. Eles se constituem em uma espécie de currículo folclórico, que não consideram as enunciações infantis em suas construções e nos emolduramentos produzidos pelos planos de ensinos modelizadores, padronizados.

É fundamental traçarmos fugas aos olhares molares, as cristalizações, que nos canalizam a ignorar as múltiplas relações dinâmicas existentes no cotidiano. Gallo (2021) aponta que a maior problemática, não consiste nas produções molares, mas em

[...] cedermos à lógica normalizadora e colonizadora do aparelho de Estado e, capturados por um olhar molar (que só consegue enxergar as macroestruturas), deixarmos de olhar para o molecular, para as múltiplas relações que, se em alguma medida são capturadas e colonizadas, em alguma medida também escapam e produzem desvios e variações. Seremos sempre assaltados por políticas curriculares molares; precisamos ser capazes de manter a vigilância e de investir os fluxos desejanter nas variações, fazendo gaguejar essas políticas curriculares, introduzindo nelas interferências criativas (Gallo, 2021, p.310).

A governamentalidade dos currículos oficiais sempre se fará presente, por isso é preciso resistir à lógica normalizadora e colonizadora diante desses dispositivos. A política curricular estatal, que se faz sobre linhas molares, concentra-se nas macropolíticas e ignora as múltiplas relações e as diferentes variações presentes em nível da micropolítica. A vida cotidiana traça linhas de fuga que exprimem e imprimem modos de fazer, maneiras sutis e muitas vezes imperceptíveis, de resistência e subversão às estruturas de poder que moldam a vida diária. Assim os sujeitos do cotidiano não são pessoas meramente passivas dentro das estruturas sociais, mas *praticantespensantes* que moldam e dão significado ao mundo ao seu redor.

Mesmo havendo prescrições curriculares, que desconsideram as vozes dos sujeitos que praticam os currículos, como se professoras, crianças e demais sujeitos não fossem pensantes curriculares e nem aptos a elaborarem seus movimentos formativos, sempre haverá as linhas de

fugas que, com suas fissuras, recriarão modos de *viverensinar* que fogem, se distanciam das modelizações molares.

Especificamente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, as formas criativas e particulares através das quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender pela via dos textos que definem e explicam as propostas em curso. Cada forma nova de ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes anteriores de todos, entre outros elementos da vida cotidiana. Pensar em alternativas curriculares a partir dessa forma de percepção nos encaminha para um diálogo sem preconceitos com os educadores que, estando nessas escolas, produzem saberes e criam currículo, cotidianamente (Oliveira, 2003, p.69).

Os caminhos metodológicos que os *praticantespensantes* do cotidiano utilizam para ensinar e aprender, influenciam a produção dos processos educativos. Desta forma estabelecer diálogos abertos e sem preconceitos com estes contextos, são preponderantes na criação de currículos múltiplos e não lineares, em nosso caso, crianceiros.

O que se pratica no cotidiano escolar vai muito além do que pode ser capturado ou compreendido pelos textos formais que descrevem as propostas educacionais, dada sua dinâmica complexa (Morin, 2005). Cada nova abordagem de ensino, cada experiência educativa, traça possibilidades não previsíveis e não emoldurantes, quando se leva em conta a complexidade dos contextos específicos que as possibilitam.

Nesta complexidade, retomamos a Bergson (2001) que afirma que o vivente não cabe em molduras, elas são por eles estraçalhadas. Nesta *pesquisa-intervenção* evidenciamos que mesmo diante de prescrições curriculares endurecidas como as do município em estudo, os praticantes do cotidiano tecem suas produções fazendo “gaguejar” essas políticas em línguas infantis, crianceiras. Produções como as dramatizações de histórias infantis realizadas pelas próprias crianças, que vivenciam pelos signos artísticos a alegria de experienciar as infâncias ou quando produzem momentos brincantes como as oficinas de bolinhas de sabão que tanto encantaram os bebês.

Nas resistências das professoras, que mesmo na ênfase instituída pelas construções sociais ao cuidar como atividade fim, insistem no *cuidareducar* na produção de possíveis para os currículos com a educação infantil. Nas sutilezas das professoras, que por meio de atividades

simples, como cuidar das plantas do jardim, cheirar as folhas de hortelã, cultivam o cuidado de si e do outro (Foucault, 2006).

Desinvisibilizar o que é produzido no cotidiano da educação infantil, e traçar processos reflexivos e colaborativos com os mesmos, é possibilitar segundo Kastrup (2015) invenção de novas práticas, novos problemas existenciais, formativos, curriculares, coletivos e aprendentes. E foi nesta vertente que permeamos o processo formativo desenvolvido como produto educacional e campo de pesquisa, com as riquezas do cotidiano escolar, na produção de saberes, na coletivização docente, na busca por liberdade, por um ethos docente, gestados pelas alegrias dos encontros, pelo agenciamento do desejo de compor outras aprendizagens, outras lógicas educativas com as infâncias.

Formação como processos de afirmação da vida, da valorização docente com bebês e crianças pequenas, distanciando-a de concepções que ainda teimam em determinar a primeira etapa da educação básica como um lócus de assistência social ou cuidado. Como fortalecimento das grandes conquistas para crianças e docentes de uma educação infantil como um lócus de cuidados, afetos, conhecimentos, poderes, alegria, aprendizagens, resistência e de subjetivações não conformistas com a invisibilização das múltiplas infâncias, docências e da vida.

O diálogo aberto nesta escrita configura-se em um convite para nossos olhares de modo a reconceituar o cotidiano como “[...] *espaçotempo* rico de criações, reinvenções e ações, recusando a noção hegemônica segundo a qual o cotidiano é *espaçotempo* de repetição e *mesmice*” (Oliveira, 2012. p. 51). Cotidiano como espaço fértil para a criatividade e a ação transformadora, ressaltando a capacidade das pessoas de não apenas adaptar-se às circunstâncias cotidianas, mas também de reinterpretá-las e modificá-las de maneiras significativas.

Nas redes de conversações propomos as invenções de problemas, nos colocamos no processo formativo para tencionarmos as prescrições de modo a promover “[...] a desnaturalização de competências técnicas e a desconstrução das certezas individuais e conscientizadoras. Analisar os movimentos, os modos de conhecer cristalizados em nós, as verdades inquestionáveis” (Dias, 2012, 40). Potencialização do cotidiano como espaços de composição, pois “operam com a interpretação dos múltiplos contextos habitados pelos sujeitos numa tessitura complexa,

denominada redes de conhecimentos e práticas, que ocorre em muitos *espaçostempos*” (Lopes, 2011, p. 159).

Deste modo, formações continuadas propositoras de modelos unilaterais, desconsideram que existem “[...] redes produzidas pelos *praticantespensantes* dos cotidianos escolares, tecidas entre normas, crenças, convicções, circunstâncias, características específicas dos locais, etc.” (Oliveira, 2012, p. 62). Assim, ressignificar as formações perpassam pela compreensão dos processos de criação e recriação do cotidiano. Superar a invisibilidade dadas as produções cotidianas, segundo Oliveira (2012) é atravessar

Aquilo que a realidade comporta, potencialmente, mas que perece, se não buscamos superar o lugar de inexistência que lhes é atribuído por um modo de pensar e estudar as práticas que as considera descartáveis, ininteligíveis ou invisíveis na medida em que não se encaixam nos modos dominantes de pensar e de fazer a educação e os currículos. [...] compreender as tantas redes de *conhecimentospráticas* que envolvem os processos de criação curricular nos cotidianos das escolas, permite, ainda, creditar a essas criações cotidianas o caráter emancipatório que acreditamos que elas podem ter, considerá-las como utopias praticadas nos cotidianos das escolas (Oliveira, 2012, p. 62).

Oliveira (2012) ressalta o papel ativo dos *praticantespensantes* da vida cotidiana na criação contínua de *sabresfazeres*. Estes indivíduos não apenas consomem conhecimento, mas o produzem no contexto de suas práticas diárias, criam “[...] produzindo, ao mesmo tempo, conhecimento curricular e favorecendo a tessitura de processos de emancipação social” (Oliveira, 2012, p. 63). Desta forma é preciso fissurar à lógica normalizadora, desfazer o olhar molar, permitir que aflorem nos cotidianos escolares os devires-infantis, os currículos em devir, os currículos crianceiros.

Tecer busca pelos devires minoritários, que não estão em busca de imitações e muito menos de fixar modelos

[...] enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios. Quem sabe possamos encontrar um novo início para outra ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o tipo de sociedade que uma criança tem que construir, mas que busca promover, desencadear, estimular nas crianças, e também em nós mesmos, essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto (Kohan, 2005, p.5).

Assim, o desafio é ousar currículos crianceiros sem modelizações, que acolham as infâncias como força criadora e transformadora, que convide ao encontro e ao inesperado, que torne os

cotidianos da educação infantil, espaços alegres, com vida, com cores, cheiros e sabores que emanam das enunciações daqueles que também são produtores do cotidiano, como as crianças e as professoras.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Arnalda Chistina de; PEIXOTO, José Ricardo Louzada; MAGGIONI, Tereza Martins Silva. **Rio Novo do Sul: nosso povo, sua história**. Rio Novo do Sul: [s. n.], 2003.

ALVES, Eriadnes de Souza Rangel. **O devir-criança da docência na produção curricular da educação infantil em um CMEI de Serra**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas na\s lógicas das redes cotidianas. *In: Oliveira, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (org.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2001. p. 13-38.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, jan./dez. 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23967>. . Acesso em: 27 maio 2024.

ALVES, Nilda; BERINO, Aristóteles; SOARES, Conceição. Como e até onde é possível pensar diferente? *Revista Teias*, v. 13, n. 27, p. 49-66, jan./abr. 2012.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARBOSA, Natasha Pereira. **Processos de produção de subjetividade sobre infância e práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil**. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

BARROS, Giovana de Almeida; MUNARI, Sabrina Ribeiro; ABRAMOWICZ, Anete. **Educação, cultura e subjetividade: Deleuze e a diferença**. *Revista Eletrônica de Educação - REVEDUC*, v. 1, pág. 108-124, 2017. Disponível em: <https://periodicos.UFSCar.br/index.php/reveduc/article/view/2860>. Acesso em: 27 out. 2024

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.

BARROS, Leticia Maria Renault; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. *Fractal, Rev. Psicol*, v. 25, n. 2, p. 373-390, maio/ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200010>.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Editora Planeta, 1996.

BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. Tradução de Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2001.

BOTTEGA, Karine Tatiane Silva. **Pedagogia para pequena infância: diálogos sobre docência com professoras de bebês e crianças bem pequenas.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

CARVALHO, Janete Magalhães. Cartografia e cotidiano escolar. *In:* FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lucia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas.** Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 121-136.

CARVALHO, Janete Magalhães. Redes de conversações como um modo singular de realização da formação contínua de professores no cotidiano escolar. **Revista de C. Humanas**, v. 6, n. 2, p. 281-293, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3572>. Acesso em: 7 maio 2024.

CARVALHO, Janete Magalhães. Redes de conversações como um modo singular de realização da formação contínua de professores no cotidiano escolar. *In:* II CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2., 2008, Niterói. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Grupalfa/UFF, 2008. v. 1. p. 211-211.

CARVALHO. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos.** Petrópolis: DP et Alii, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Currículos entre imagens, sensações e afecções.** Seminário Internacional as Redes Educativas e as Tecnologias, Rio de Janeiro, Anais. Rio de Janeiro: Proped/Uerj, 2012.

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

CHAVES, Edlane de Freitas. **A formação em contexto de professoras dos bebês e das crianças bem pequenas: análise de um processo formativo na creche.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini (2022). **A docência com bebês e crianças bem pequenas: Registros da ação pedagógica na educação infantil.** *Revista Contrapontos Eletrônica*, 22(2), 31-46. <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v22n2.p31-46> [CITATION] A docencia com bebês e crianças bem pequenas.pdf](file:///C:/Users/USER/Desktop/FORMA%C3%87%C3%83O%20-%20PRODUTO%20EDUCACIONAL/textos/A%20docencia%20com%20beb%C3%AAs%20e%20crian%C3%A7as%20bem%20pequenas.pdf).

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo:** pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra. **Infancionática: dois exercícios de ficção e algumas práticas de artifícios.** In: CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 89-129.

CORRÊA, Semíramis Martins. **“Ciranda da vida que gira e faz girar a roda” do brincar como experimentação de devires docentes na educação infantil.** 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Mestrado Acadêmico em Ensino, Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019.

DELEUZE, Gilles. ¿Que és un dispositivo? In: **Michel Foucault**, filósofo. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-161. Disponível em: <https://www.escolanomade.org/2016/02/24/deleuze-o-que-e-um-dispositivo/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. **O Abecedário Deleuze.** Produção: Direção: Pierre André Boutang. Entrevistadora: Claire Parnet. Exibido no Brasil pelo Ministério da Educação 183 no canal TV Escola. Tradução e legendas: Raccord. Documentário. Paris: Éditions Montparnasse, 1994. 1 DVD (453min).

DELEUZE, Gilles; FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p. 41-46.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia v. 1.** Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia v. 3.** Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão, Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** v. 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2014

DIAS, Rosimeri Oliveira. DIAS, R. O. Formação inventiva como possibilidade de deslocamentos. *In*: DIAS, Rosimeri Oliveira. **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: FAPERJ, Lamparina, 2012. p.25-41.

DIAS, Rosimeri Oliveira. Formação inventiva de professores e políticas de cognição. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 12, n. 2, p. 164-174, jul./dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-1654.9313>, Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/9313>. Acesso em: 15 de out. 2024.

DIAS, Rosimeri Oliveira. **Deslocamentos na formação de professores: aprendizagens de adultos, experiência e políticas cognitivas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. 190p.

DIAS, Rosimeri Oliveira. **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012b.

DIAS, Rosimeri Oliveira. Imaginar. *In*: FONSECA, T. M.; NASCIMENTO, M.L.; MARASCHIN, C. **Pesquisar na diferença um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012a, p. 127-130.

DIAS, Rosimeri Oliveira. **Formação inventiva como possibilidades de deslocamentos: formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. P.13 – 41

DIAS, Rosimeri Oliveira; PELUSO, Marilena dos Reis; BARBOSA, Márcia Helena Uchôa. **Conversas entre micropolítica e formação inventiva de professores**. *Mnemosine*, 9(1). disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/mnemosine/article/view/4155>. Acesso em 15 de out. 2024.

DIAS, Rosimeri Oliveira. **Formação inventiva de professores e políticas de cognição**. *Informática na educação: teoria & prática*, v. 12, n. 2, p. 164-174, jul./dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-1654.9313>. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica>. Acesso em: 15 out. 2024.

DOBROVOSKI, Marcelo. **Formação continuada de professores na escola: diálogos entre a Educação Infantil, Educação Especial e Currículo**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

FERRAÇO, Carlos Eduardo, Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 60, p. 81-103, jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2013v31n60p81-103>.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-17, ago. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/10985/8105>. Acesso em: 20 jan. 2024.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Maria Regina Lopes. Sobre as redes que tecem *praticaspolíticas* cotidianas de currículo e de formação de professores/as. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 464-477, 2013.

FERRAÇO, Carlos Eduardo). *Currículos em redes e pesquisas com os cotidianos e... Movimentos, repetições e diferença na imanência de uma vida*. Curitiba: CRV. v. 1, p 337-350, 2021.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; PIONTKOVSKY, Danielle; GOMES, Maria Regina Lopes. **Currículos e formações de professores: Sobre a força das narrativas e das redes cotidianas**. *Revista Práxis Educacional*, 14(29), 160-176, 2018. <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i29.4104> Acesso em 12 de dezembro de 2024.

FERREIRA, Michelle Dantas; SILVA, Edilane Oliveira da; LAGE, Livia Larissa de Lima. Os bebês e a creche: reflexões sobre o direito à qualidade das interações. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, n. 2, p. 627-652, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.46228>.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta .Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**: curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Hermenêutica do sujeito**. 2 ed. Tradução de Márcio Alvez da Fonseca, Santa Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros: Curso no Collège de France (1982-1983)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2011

GALLO, Silvio. Currículos em redes e educação menor. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOUZA, Leticia Regina; SILVA, Tamili Mardegan da (org.). **Currículos em rede, composições temáticas e movimentos de resistência com os cotidianos das escolas públicas**. Curitiba. Editora: CRV LTDA, 2021. p. 303-313.

GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A (dupla) invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na educação infantil: tão perto, tão longe**. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 4, n. 1, 2017.

GOBBI, Maria Aparecida; GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; CIARDELLA, Thais Monteiro. Currículo e infância: o olhar das crianças, desde bebês, para a educação infantil e além. **Debates em Educação**, v. 13, n. 33, p. 168-194, set./dez. 2021. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/download/12775/9335/51842>.

Acesso em: 26 maio 2024.

GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. **Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores**. 2015. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues, Passos, Tatiana de Oliveira, Feitosa, Maria Izabel. **Registros avaliativos na Educação Infantil: Brincar com a natureza. Grupo 3 Matutino**. Vitória/ES : S.n., 2022. 45 p. : il.Inclui bibliografia. ISBN: 978-65-00-49412-9) Disponível em: https://criarte.ufes.br/sites/criarte.ufes.br/files/field/anexo/registros_avaliativos_na_educacao_infantil_brincar_com_a_natureza_compressed_1.pdf. Acesso em: 27 de out. 2024.

GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues; GOMES, Helder Januário da Silva. **De quem é o currículo? Problematizações por uma educação não soberana**. *Revista Teias*, 2018, 19.55: 14-34.

GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues; PEREIRA, Elaine Ferreira Wetler; CARVALHO, Bianca Pereira. **Coração da criança pode bater no ritmo da Terra na escola? Por uma cidadania planetária desde a educação infantil**. *Revista Debates Insubmissos*, 2024.

GONCALVES, Camilla Borini Vazzoler. **As fabulo invenções das crianças nos agenciamentos dos currículos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

GOOGLE Maps. Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Rio+Novo+do+Sul+-+Itapoama,+Rio+Novo+do+Sul+-+ES,+29290-0>. Acesso em: 24 maio 2024.

GOUVEIA, Claudineia Rossini. **Os desenhos infantis como arte criadora de currículos: cartografias entre signos artísticos, infâncias e docência**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

GOUVEIA, Claudineia Rossini; GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. Crianças, seus desenhos importam! Enunciações infantis como potências para os currículos. *Revista Teias*, v. 24, n. 75, p. 67-83, 2023. DOI: 10.12957/teias.2023.786893.

GOTTLIEB, Alma. **Para onde foram os bebês?: Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores)**. *Psicol. USP* [online]. 2009, vol.20, n.3, pp.313-336. ISSN 1678-5177.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. *In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 76-91.

KASTRUP, Virgínia; HERLANIN, Caio. **A atenção conjunta e o bebê cartógrafo: a cognição no plano dos afetos.** *Ayvú, Revista de Psicologia*, v. 05, n. 01, p. 117-139, 2018.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral.** 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KOHAN, Walter Omar. A infância da Educação: o conceito devir-criança. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, 31 dez. 2005a. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca>. Acesso em: 23 maio 2024.

KOHAN, Walter Omar. **A infância da filosofia: ensaios sobre filosofia e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KOHAN, Walter Omar. **Ética e Infância: experiências filosóficas com crianças.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KOHAN, Walter Omar. **Ética, alteridade e infância: encontros com a filosofia da diferença.** Petrópolis: Vozes, 2008.

KOHAN, Walter Omar. Imagens da infância para (re)pensar o currículo. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, [S. l.], n. 1, p. 1-9, 2003a. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i1.3757>.

KOHAN, Walter Omar. **Infância e educação: perspectivas filosóficas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e pensamento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, imagem e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre educação e filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003c.

KOHAN, Walter Omar. **Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador.** **Educ. Pesqui.**, São Paulo, n. 46, e236273, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046236273>.

KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. **ALEA**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 216-226, jul./dez, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1517-106X/172-216>.

LARROSA, Bondía Jorge . Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Rev. Bras. Educ.** [online]., n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

LARROSA, Bondía Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Bondía Jorge. **Tremores: escritos sobre experiências**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, 176 p.

MALAGUZZI, Loris. "As cem linguagens da criança." *Porto Alegre: Artmed* (1999).

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução do francês: Eliane Lisboa - Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005. 120 p.

NUNES, Kezia Rodrigues, Crianças, infância e educação infantil: Contribuições de Deleuze sobre a lógica dos sentidos. *In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; et al. (org.). Diferentes perspectivas de currículo na atualidade*. Petrópolis: De Petrus, 2015. p. 184-202.

O ABECEDÁRIO de Gilles Deleuze. Transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos. [S. l.: s. n., s. d.]. Disponível em:

<https://www.bibliotecanomade.com/2008/03/arquivo-para-download-o-abecedrio-de.html>.

Acesso em: 23 maio 2024.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos 'pensadospraticados' pelos 'praticantespensantes' dos cotidianos das escolas. *In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis: DP et Alii, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de *et al.* (org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2020.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Por uma política da narratividade. *In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 150-171.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 25-31.

PONTES, Loani Cristina Buzo. **Bebês e redes: cartografias que tornam visíveis trajetos e redes de bebês em (uma) creche a partir de um diálogo com Latour e Deligny**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

RICKES, Simone Moschen; SIMONI Ana Carolina Rios, Formar. *In: FONSECA, T. M.; NASCIMENTO, M.L.; MARASCHIN, C. Pesquisar na diferença um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012a, p. 111-114.

RIO NOVO DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Modalidade de Ensino – Educação Infantil**. Rio Novo do Sul, 2020.

RIO NOVO DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico do Centro de Educação Infantil “Alegria”**. Rio Novo do Sul, 2024a.

RIO NOVO DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental “Felicidade”**. Rio Novo do Sul, 2024b.

ROCHA, Eloísa Acires Candal, 30 anos da educação infantil na ANPED. In: SOUZA, G. (org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais. Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, v. 1, p. 157-170, 2010.

RODRIGUES, Larissa Ferreira. **Redes de conversas e afetos como potencialidades para as práticas curriculares e para a formação de professores na educação infantil**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação para quem? **Ciência e Cultura (SBPC)**, v. 28, n.12, p. 66-71, 1976.

SADDY, Bárbara Spinola; SANCOVSCHI, Beatriz; KASTRUP, Virgínia. **Cuidando de quem cuida: cartografia e atenção conjunta em uma instituição de educação infantil**. Ayvu, Revista de Psicologia, v. 05, n. 01, p. 140-165, 2018.

SANTOS, Fabíola Pereira. **Educação infantil: práticas pedagógicas com bebês e crianças bem pequenas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2020.

SARMENTO, Rayra Ferreira Subtil. **Cristais do tempo: cartografias de registros avaliativos na pré-escola**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

SILVA, Ana Cristina Baladelli. **“Entre” encontros e caminhos de uma professora-pesquisadora no cotidiano da educação infantil**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2021.

SILVA, Thiago Gonçalves. **Os aprenderes-fazeres docentes na educação infantil: um olhar cartográfico sobre os movimentos tecidos no cotidiano escolar de um CMEI da rede municipal de ensino de São Bento do Una-PE**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2018. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32832>. Acesso em 15 de out. 2024.

SADDY, Bárbara Spinola; SANCOVSCHI, Beatriz; KASTRUP, Virgínia. **Cuidando de quem cuida: cartografia e atenção conjunta em uma instituição de educação infantil.** Ayvu, Revista de Psicologia, v. 05, n. 01, p. 140-165, 2018.

SILVA, Francisca Janice. **Formação continuada de professores de Educação Infantil em Paragominas/PA.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

SIMONINI, Eduardo. Currículo e Devir. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo *et al.* (org.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade.** Rio de Janeiro: DP et Alii, 2015. p. 63-78.

SOARES, Erika Mariana Abreu. **Devir-selvagem da criança na educação infantil: um currículo entre voos e pousos da Mariposa.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

STERN, Daniel. **O Mundo Interpessoal do Bebê.** Porto Alegre: Artes Médicas Editora, 1992.

TEBET ET AL 2018

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Desemaranhar as linhas da infância: elementos para uma cartografia. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos(org.). **Infância e pós-estruturalismo.** São Paulo: Porto de Ideias, 2017. p. 135-156.

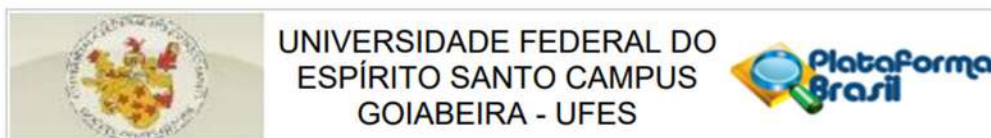
TEBET, Gabriela Gomes de Carvalho. **Territórios de infância e o lugar dos bebês.** *Educação em Foco*, v. 3, pág. 1007-1030, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/26926>. Acesso em: 27 out. 2024

TIRIBA, Lea. **“Educar e Cuidar ou, Simplesmente, Educar? Buscando a Teoria para Compreender Discursos e Práticas.”** PUC-Rio, GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos / n.07. 2002

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento–Perspectivas Atuais.** Belo Horizonte, 2010.

ZOUAIN, Ana Cláudia Santiago; GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. **Cartografias de pesquisa e currículos que movimentam os corpos na educação infantil.** Revista Teias, v. 20, n. 59, p. 122-134, out./dez. 2019. DOI: 10.12957/teias.2019.44894.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O QUE PODE UM CURRÍCULO CRIANCEIRO NO MUNICÍPIO DE RIO NOVO DO SUL/ES? CONVERSAS E EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: ELAINE FERREIRA WETLER PEREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 75153923.8.0000.5542

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

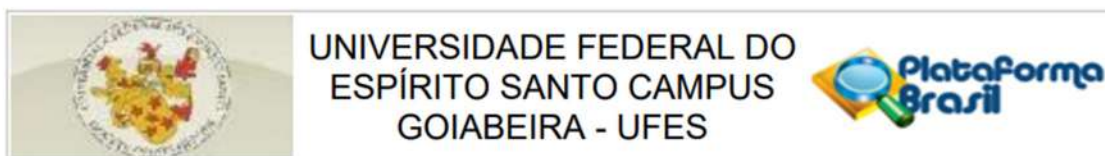
Número do Parecer: 6.501.328

Apresentação do Projeto:

A presente proposta tem como objetivo compreender como a formação continuada de professores pode potencializar a concepção de currículos produzidos com as crianças da Educação Infantil. A pesquisa será realizada a partir da realização de formação continuada em parceria com o PROEX – UFES, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Rio Novo do Sul – ES. Busca identificar quais contribuições a formação continuada de professores desempenha na prática docente. Para que os objetivos da pesquisa se cumpram, será realizada uma pesquisa qualitativa, que traz como pressupostos epistemológicos a pesquisa materialista histórico dialética, tendo como escopo os referenciais pós-críticos. Como modalidade de pesquisa utilizaremos a cartografia (DELEUZE; GUTTARI, 1993), em articulação com a pesquisa com os cotidianos (ALVES, 2015). Para trazer luz aos questionamentos elencados na introdução, será utilizado como aporte teórico os estudos de Gilles Deleuze, Félix Guattari, Virgínia Kastrup, Eduardo Passos e Liliana Escóssia no tocante a cartográfica, metodologia praticada na pesquisa. Para

embasar as teorias do currículo e formação docente será utilizado como referência: Tomaz Tadeu da Silva, Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo, Sandra Mara Corazza, Janete Magalhaes Carvalho, Carlos Eduardo Ferraço, Larissa Ferreira Rodrigues Gomes, Nilda Alves e Kézia Rodrigues Nunes. Fundamentando filosoficamente as concepções de infância em Omar Walter Kohan. A

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.501.328

presente proposta de pesquisa visa dialogar sobre a importância das formações continuadas com vista a implementação de um currículo centrado nas infâncias, valorizando suas vozes, interesses e necessidades. Neste prisma pedagógico busca-se criar um ambiente de aprendizagem onde as crianças tenham autonomia e participação ativa em suas experiências de aprendizagem.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como a formação continuada de professores pode potencializar a concepção de currículos produzidos com as crianças da Educação Infantil.

Objetivo Secundário:

- Realizar uma análise crítica sobre as políticas educacionais, os pressupostos teóricos e documentos norteadores da Educação infantil do município de Rio Novo do Sul - ES;
- Lançar uma escuta sensível para o cotidiano docente de toda Educação Infantil do município para compreender os desafios e as possibilidades que atravessam a relação entre currículo e o protagonismo infantil, no contexto da Educação Infantil, visando à sistematização de um currículo de formação continuada docente municipal;
- Compreender como os movimentos formativos produzidos a nível municipal, podem contribuir para a potencialização de outros modos de pensar o currículo a partir da dialética infantil;
- Organizar (como produto), a partir dos resultados desta pesquisa, uma proposta de formação continuada de professores na perspectiva dialógica entre ao currículo prescrito, a práxis docente e o protagonismo infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

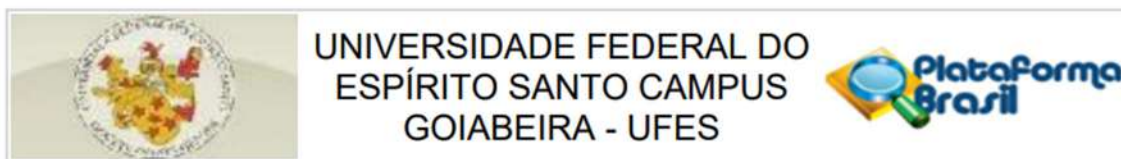
Riscos:

Por se tratar de uma pesquisa que objetiva investigar uma formação continuada com professores, pode apresentar alguns riscos aos participantes tais como: desconforto; possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder ou de ser identificado; estresse; cansaço ou vergonha ao responder às perguntas. Neste sentido, tratam-se de riscos mínimos.

Benefícios:

Como benefício esta pesquisa trará uma formação continuada que propiciará um amplo debate acerca do tema, além de promover a certificação dos sujeitos envolvidos por uma instituição de

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.501.328

referência formativa como a Universidade Federal do Espírito Santo, contribuindo ainda na produção de práticas educativas e curriculares engajadas com as infâncias. A presente pesquisa apresentará como contribuição científica e acadêmica a disponibilização de novas reflexões e discussões sobre currículo na educação infantil, com ênfase no município de Rio Novo do Sul –ES. Como relevância social, o estudo afirma a importância de uma Pedagogia que compreenda a criança, como participante ativa na sua própria aprendizagem e desenvolvimento, rompendo com a visão adultocêntrica dos currículos e com a projeção futura da infância.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de mestrado O QUE PODE UM CURRÍCULO CRIANCEIRO NO MUNICÍPIO DE RIO NOVO DO SUL/ES? CONVERSAS E EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL, é do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação-PPGMPE, orientado pela prof^a. Dr^a. Larissa Ferreira Rodrigues Gomes.

A proposta de pesquisa pretende "Compreender como a formação continuada de professores pode potencializar a concepção de currículos produzidos com as crianças da Educação Infantil".

Para tanto, será realizada uma pesquisa qualitativa, que traz como pressupostos epistemológicos a pesquisa materialista histórico dialética, tendo como escopo os referenciais pós-críticos. Como modalidade de pesquisa utilizará a cartografia (DELEUZE; GUTTARI, 1993), em articulação com a pesquisa com os cotidianos (ALVES, 2015).

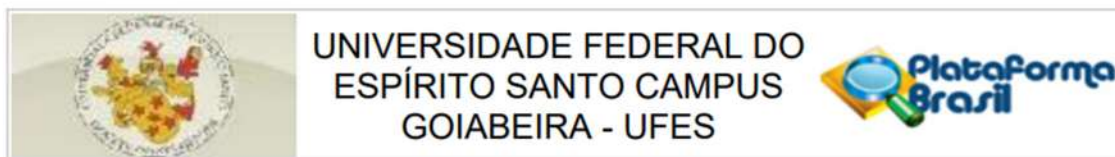
A pesquisa está organizada em diferentes momentos, dentre os quais a pesquisadora analisará, por meio de formação continuada, as concepções de currículo sempre agenciando as concepções de infância pós moderna, que aponta a criança como protagonista de sua história.

As proposições acontecerão por meio da aplicação e da cartografia de uma formação continuada de professores da educação infantil. Os participantes da pesquisa serão professores, participantes da formação continuada proposta, em efetivo exercício na educação infantil do município de Rio Novo do Sul – ES. Quanto ao número de participantes, contam com aproximadamente 60 (sessenta) professores em efetivo exercício, que poderão participar voluntariamente da pesquisa.

Como procedimentos para produção dos dados serão adotados os seguintes movimentos:

a) Mapeamento e problematização de dissertações e teses no banco de dados da CAPEs nos últimos 10 anos; o estado da arte em artigos que tratam dos currículos e formação docente na educação infantil com perspectiva teórica baseada na filosofia da diferença em periódicos nos

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.501.328

últimos 10 anos, análise documental do currículo da educação infantil do município de Rio Novo do Sul e demais documentos norteadores desta etapa (estaduais e federais);

b) o acompanhamento do cotidiano da educação infantil, registro em diário de campo, registros imagéticos e filmicos e redes de conversações com docentes e técnicos da secretaria de educação do referido município.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto apresenta os seguintes documentos:

- Cronograma, cujas datas estão de acordo com o tempo previsto para a aprovação no CEP;
- Carta de Anuência da Secretaria Municipal de Educação de Rio Novo do Sul – ES;
- Folha de rosto assinada pelo coordenador do programa de pós-graduação;
- Declaração comprometendo-se em iniciar a pesquisa somente após a aprovação no Sistema CEP/CONEP;
- Orçamento financeiro;
- TCLE para as/os participantes indica o local onde ocorrerá a pesquisa (Plataforma Moodle, entrevistas semiestruturada e participação na formação continuada), o tempo que cada atividade levará para ser realizada (40 horas), riscos, benefícios, direitos, informa que não haverá remuneração e nem custos, contatos para possíveis esclarecimentos, sigilo dos dados e que a/o participante receberá uma cópia do TCLE assinada em todas as vias;
- Os riscos e benefícios citados no TCLE são os mesmos apresentados no projeto brochura e no PB- Informações básicas.

OBS: A pesquisadora não apresenta as perguntas para a entrevista, entretanto, por ser uma pesquisa cartográfica, compreendemos que as mesmas serão elaboradas no processo de produção de dados.

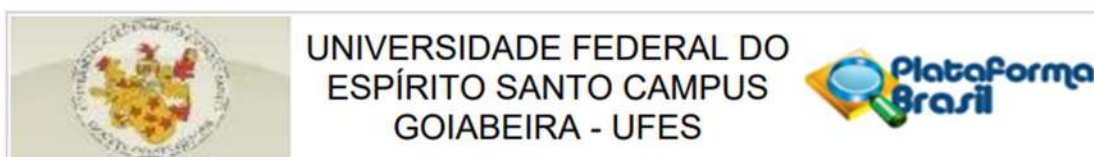
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910
UF: ES Município: VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.501.328

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2224639.pdf	23/10/2023 15:04:56		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.doc	23/10/2023 15:03:25	ELAINE FERREIRA WETLER PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodeconsentimento.docx	23/10/2023 15:01:38	ELAINE FERREIRA WETLER PEREIRA	Aceito
Outros	Declaracao.pdf	23/10/2023 14:49:05	ELAINE FERREIRA WETLER PEREIRA	Aceito
Outros	ANUENCIA.pdf	23/10/2023 14:46:45	ELAINE FERREIRA WETLER PEREIRA	Aceito
Cronograma	cronograma.doc	23/10/2023 14:35:41	ELAINE FERREIRA WETLER PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	04/10/2023 14:18:32	ELAINE FERREIRA WETLER PEREIRA	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	03/10/2023 12:57:21	ELAINE FERREIRA WETLER PEREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITÓRIA, 10 de Novembro de 2023

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITÓRIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com