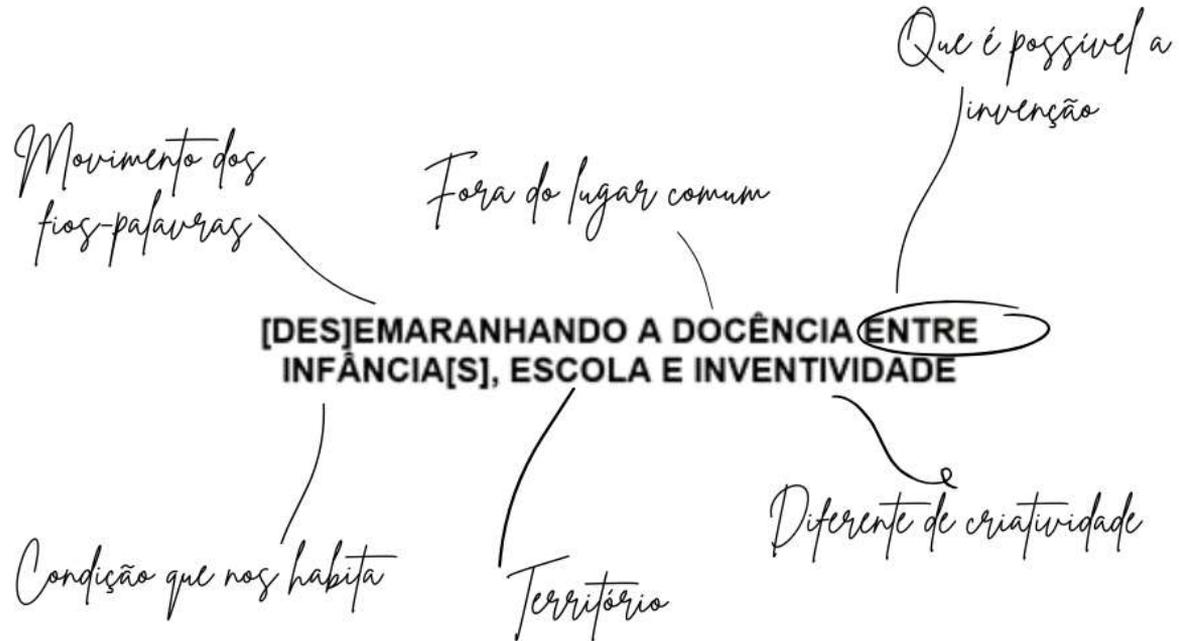


[DES]EMARANHANDO
A DOCÊNCIA

ENTRE INFÂNCIA[S],
ESCOLA E INVENTIVIDADE

Taciana Uecker

Taciana Uecker



Copyright © Taciana Uecker

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos da autora.

Taciana Uecker

[Des]emaranhando a docência: entre infância[s], escola e identidade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 128p. 25 x 21 cm.

ISBN: 978-65-265-1205-0 [Digital]

1. Educação Infantil. 2. Docência. 3. Escola. 4. Família. 5. Crianças e infâncias. I. Título.

CDD – 370

Capa: Produção Taciana Uecker – artista Janaina Mello Landini

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Taciana Uecker

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patricia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

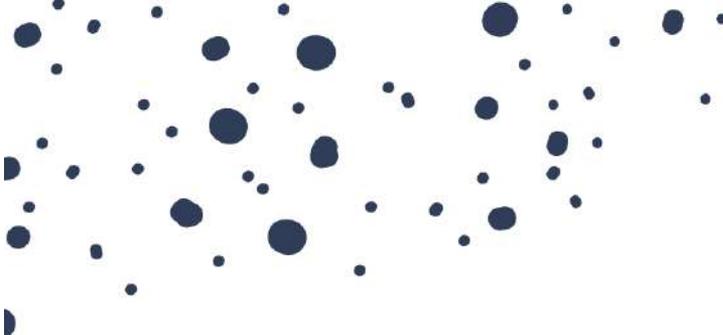
13568-878 – São Carlos – SP

2024

SUMÁRIO

1. PONTOS. TRAÇOS. FIOS INICIAIS.	06
1.1 _MEU ALINHAVAR DOCENTE	13
2. POSSIBILIDADES DE TECER. PROBLEMATIZAÇÃO. INVENTANDO E [RE]CRIANDO	22
2.1 _UM PERAMBULAR PELOS FIOS JÁ POSTOS	27
2.2 _ÚLTIMO MOVIMENTO: DO ENROLAR E/OU DESENROLAR O EMARANHADO	35
2.3 _INSTANTÂNEOS-DEMORADOS, POR QUÊ?	38
3. DOCÊNCIA [ENTRE]LAÇADA EM FIOS	49
3.1 _DESLOCAMENTO[s], DOCÊNCIA, INVENÇÃO	54
3.2 _PENSAR À DOCÊNCIA - O FIO DA FUNÇÃO-EDUCADOR[A]	59
3.3 _DOCÊNCIA A SER HABITADA	64
3.4 _DOCÊNCIA [FORA DO LUGAR COMUM]: INVENTIVA	68
3.5 _DOCÊNCIA: PRESCRIÇÃO [FAZER SEM AO MENOS PENSAR] COMO POTÊNCIA A SER [DES]EMARANHADA	72
4. INFÂNCIA[S] ENTRE EMARANHADOS	78
4.1 _INFÂNCIAS, INFANCIAR	88

5. ESCOLA [DES]EMARANHADA EM TERRITÓRIO[S]	100
5.1 _ESCOLA: TERRITÓRIO DE INVENTIVIDADE E EXPERIÊNCIA	111
6. [DES]EMARANHADOS OUTROS: PARA SEGUIR A PENSAR CONTINUAMENTE NA CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA	113
REFERÊNCIAS	



Pontos

Tracos

Fios iniciais

1.



Aprender a escrever e ler sem medo, com medo, em risco. Brincar com o que se vive, com o insuportável, com o impensável. Talvez assim, no compartilhamento de algumas composições de pensamentos, construo outros começos de uma pesquisa. (DALMASO, 2016, p.11).

Outros começos de uma pesquisa.

Outros começos e prolongamentos desde o projeto inicial para a ensaio como escrita derradeira. Mas, uma mesma opção, brincar com a escrita, escrever e ler sem medo. Opção de tentar fazer de quase tudo que escrevo uma invenção. Um pouco [pode ser] mentira. Outro tanto nem sei, mas tudo é desejo e potência!

Escrever é um outro modo de pensar. É pensar com os dedos, pensar com o corpo, pensar para existir, existir para pensar! Escrevo para não mais pensar como antes. Escrevo para lembrar e para, depois, [re]escre[ver].

[Re]escre[ver] com a pretensão de [somente] produzir emaranhados. Eu sei [e escrevo] quase nada. Só quero saber [e escrever] um pouco mais. Não quero [e nem me cabe] saber [e escrever] tudo. Porque tudo não existe, e, nem teria graça. O mais legal é a brecha do não saber, com a possibilidade de saber.

Neste perambular de escrita e movimento de fios e linhas, produzi este ensaio como quem organiza um contexto de exploração na sala, na escola. Dizer da inspiração das composições: Imagens. Fios. Linhas. Emaranhados. Mãos trêmulas. Rolos. Tesouras. Cones. Espelhos. Sala. Paredes. Pátio. Livros.



INSTANTÂNEOS-DEMORADOS

Espaço? Escola
Pública.
Educação Infantil.
Materiais
pedagógicos.
Materiais
cotidianos.
Materiais de
exploração e
produção.
Infâncias.
Crianças. Famílias.
Professoras.
Escrita. Pesquisa-
experiência.
Pesquisa-tese.
Professora-
pesquisadora.
Aprendizagem.
Espaço coletivo.
Escola.

Ao produzir um ensaio enquanto problematização e experiência, dois conceitos que me¹ mobilizaram [assim como tantas outros]. Uma pesquisa construída e reconstruída...

Uma pesquisa que se gesta de inquietações cotidianas, dos movimentos da [v]ida. Uma pesquisa que tem uma escrita ensaística.

Larrosa (2004) diz em seus escritos que o ensaísta escreve e pensa a partir de si mesmo, põem em questão o que somos, o que fazemos, e, põe em

jogo a si mesmo diante desses questionamentos. Para isso, o ensaio é olhar a existência a partir dos possíveis –experimentar novas possibilidades de [v]ida. O ensaio se constitui num modo experimental do pensamento, uma escrita voltada a problematizar a si mesmo, os modos de estar no mundo.

Não sei se vou conseguir ser uma ensaísta, mas pelo menos vou tentar me aproximar desse modo de escrita. Uma escrita como produção de um modo próprio - uma experiência de escrita, de vida [de transformação]. Esta escrita foi uma tentativa de abandonar verdades, marcas que me constituem, mesmo que seja por um momento, permitir-me outras ideias e possibilidades para manter-me em devir, em vir a ser, potência, abandonando um ‘eu’ raizado para permitir-me estar, rizomaticamente, em outros lugares e posições – desconhecidas e inesperadas.

Talvez pela escrita possa[mos] criar outras possibilidades de ser e viver!

A escrita e o pensamento são da ordem do devir, assim, em contraposição à reprodução, imitação – nesse sentido, escrever é

¹ Para contextualizar - em determinados momentos o texto

oscila entre a primeira pessoa do singular (eu) e a primeira pessoa do plural (nós).

produzir novos efeitos e outras sensações, dando

vazão à experiência – nesse contexto, pensar é a própria potência da experiência (OLEGARIO; MUNHOZ, 2014).

Não tanto sobre a forma do ensaio, mas sobre a operação do ensaio, sobre o que acontece do pensamento quando ensaia, e à escrita, e à vida; sobre porque, às vezes, o pensamento e a escrita e a vida ensaiam, se fazem ensaio. Diz-se, com razão, que há tantos ensaios como ensaístas, que o ensaio é, justamente, a forma não regulada da escrita e do pensamento, sua forma mais variada, mais protéica, mais subjetiva. Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é uma atitude existencial, um modo de lidar com a realidade, uma maneira de habitar o mundo, mais do que um gênero da escrita. Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é o escrito precipitado de uma atitude existencial que, obviamente, mostra enormes variações históricas, contextuais e, portanto, subjetivas. Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é uma determinada operação no pensamento, na escrita e na vida, que se realiza de diferentes modos em diferentes épocas, em diferentes contextos e por diferentes pessoas. Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é o modo experimental do pensamento, o modo experimental de uma escrita que ainda pretende ser uma escrita pensante, pensativa, que ainda se produz como uma escrita que dá o que pensar; e o modo experimental, por último, da vida, de uma forma de vida que não renuncia a uma constante reflexão sobre si mesma, a uma permanente metamorfose. (Larrosa, 2004, p. 32)

Em meio a isso, enquanto investigava para produzir a escrita-ensaio, estava buscando a mim mesma “estava começando a ensaiar e a ensaiar-me” (LARROSA, 2004, p.31).

Uma escrita ensaística como possibilidade de [des]emaranhar!

No emaranhado composto de linhas e fios, há um início e fim, mas, no processo embaraçado das linhas e fios, o que emerge é a força do meio, esse meio – lugar de invenção – foi ai que emergiu, a palavra [des]emaranhado, não pelo sentido da mistura confusa e nem pelo processo desembaraçado do desemaranhado – nem um, nem outro, mas a junção de ambas, pela possibilidade de estar sempre em um [des]emaranhado.

Ressalto aqui que não pretendi com esta escrita-ensaio substituir pensamentos, ideias, concepções, não se trata de afirmar ou fazer um jogo binário e dualista de pensar, o que me interessasse foi mostrar uma forma de movimentar pensamentos, criar desvios e brechas para potencializar outras relações com a docência e as infâncias.

Busco saídas e não soluções!

Busco perguntas e não respostas!

Assim, a partir do meu encontro com suas crianças e as infâncias o que chamei de instantâneos²-demorados como conjunto de materialidade por meio de problematizações. Eles emergiram de um hábito de guardar e anotar as coisas que acontecem no cotidiano da minha sala de aula, nas relações com as crianças, nas relações com outros na escola. Essas anotações, músicas,

² Estes que também formam inspirações trazidos pelo professor Rodrigo Saballa de Carvalho.

imagens, fotografias, às vezes, são feitas em um caderno, outras no celular – o que for mais adequado para realizar aquele registro. Por isso, o que compõem os materiais da pesquisa, que resulta nesta escrita-ensaio, são - cadernos, folhas, canetas, lápis, celular, computador, livros, retalhos, músicas, imagens, fotografias – sobretudo registros. Esses registros compõem os instantâneos-demorados nos quais pude experimentar, com a investigação, a potência de pequenos-grandes pensamentos.

Uma composição de instantâneos-demorados do/no cotidiano que objetivou: Problematizar a docência sendo docente para/com as infâncias. Junto desse objetivo, foram produzidas as perguntas que gestam a problemática desta escrita-ensaio: Como pensar a docência junto de três fios: infância, escola e inventividade? Como esses fios tornam-se potência para produzir outras relações com as crianças e inspirar [outros] docentes?

Esta composição ensaística que se formou da investigação aconteceu com um movimento próprio de produção. Por isso, convido a todos os possíveis leitores desta escrita-ensaio a criarem outros potentes movimentos que lhes possam ser próprios,

entretanto, há um pedido especial que gostaria de fazer para quem for ler [antes de adentrar a pesquisa]:

Permita-se

DEMORAR-SE
 VOLTAR [RE] LER SENTIR
 IMAGINAR PENSAR
 RETOMAR

[RE] CRIAR - NOVAS E OUTRAS POSSIBILIDADES DE PENSAMENTOS!

_MEU ALINHAVAR DOCENTE

Lápis. Borracha. Folha[s]. Teclado. Click no mouse. Tesoura. Fios. Rolos. Agulha. Mesa.
Cadeira. Espaço-quarto/escritório. Espaço-escola. Espaço-pensamento[s].
Escrevo. Apago. Rascunho. Ctrl+C. Ctrl+V. Desenrolo. Corto. Junto. Enrolo. Estico. Costuro.
Faço nó.
Registro. Produzo. Monto. Desmonto. Guardo. Abandono. Esqueço. Volto. Retorno. Invento.
Arrumo. Escrevo.

No movimentar, há um [des]emaranhado que passo a produzir. Um [des]emaranhado da docência- ser docente, viver a docência, produzir e ser produzida pela e na docência.

Docente-pesquisadora, nascida no interior [do interior] do estado do Rio Grande do Sul/RS. Quando criança, tinha medo do mundo e das pessoas grandes e não pensava nas possibilidades de 'ser gente grande'. Uma menina que é escolhida³ para ser professora.

³ Em minha pesquisa de Mestrado (UECKER, 2019), tenciono sobre a escolha da profissão docente, já que, ao terminar o ensino fundamental a mim foi-me dada a possibilidade de fazer o Magistério como ensino médio integrado. Ver Cap. 1 'Para cirandar... um caminho metodológico para a pesquisa'.

“Por que você escolheu ser professora?” não sabia qual a resposta, mas sabia que ‘gostar de crianças’ não era resposta suficiente.

Penso que talvez fosse a única oportunidade que se tinha.

Por outro lado, a situação já me fazia pensar o que teria a ver a condição de gênero, numa sociedade machista, se a escolha pelo magistério era uma ou a única condição possível de estudo e trabalho à mulher?

Também aí, na atuação, aparece a maternidade muito relacionada aos saberes que são considerados necessários para as professoras da Educação Infantil, o que me leva a confirmar, pela minha inquietação, desde o magistério, um outro lugar para colocar a minha profissão e compreender a atividade de professora, que pode sim amar o que faz e, por isso, o faz.

No entanto, percebia a necessidade de pensar de outro modo a atuação como profissão, não reproduzindo

a atividade vocacionada porque a natureza me deu o privilégio de parir ou porque se inventou na cultura um regime de verdade de uma estrutura social em que a mulher teria o dom, por natureza, de ser mãe e cuidadora por excelência.

Era preciso pensar de outro modo o sentido da profissão e não reproduzir um brincar de bonecas ou de cuidar dos filhos como atividade de meninas e mulheres, como professora, por analogia, não adotar os alunos como filhos, estendendo para profissão a esfera privada e familiar.

Percebia que pensar de outro modo exigia aprendizagem de conhecimentos específicos e experiências que, como processo de desenvolvimento profissional, colocava-me a cirandar por uma formação não reprodutiva de mantras maternais, mas, criativa e implicada com as esferas social e política que envolvem a educação e, em específico, a escolarização da infância.

(Trechos compilados das reflexões em minha dissertação – UECKER, 2019, p. 20-21)

Uma profissão escolhida. Um processo de produzir-se enquanto sujeito. Enquanto docente. Digo desse processo de produção de sujeito, pois a perspectiva foucaultiana possibilita-me compreender que o sujeito [enquanto produção] é objeto de saber, efeito desses saberes, junto com as relações de poder [que são exercidas sobre ele e com ele]. Tornamo-nos o que somos por diferentes tipos de saberes, por relações de poder e por relações que estabelecemos conosco mesmos, na busca pela verdade que nos constitui (FOUCAULT, 1995).

Foi ensaiando pensamentos sobre as minhas experiências que pude pensar sobre a constituição de um sujeito-docente, no conjunto de universalidades e singularidades que compõe um conceito de docência, nos fios, linhas e curvas, que me permitem perceber a importância de situar a [com]posição de pensamentos em torno da docência. Quando estou dizendo sobre essa composição de um sujeito-docente, estou [de]marcando esse território⁴ em que conceituo e caracterizo um modo de ser, uma representação em um conjunto de discursos, sujeitos, um modo de classificações- diante de uma sociedade, de uma cultura. Também problematizar quais são as funções-posições para que o sujeito posicione-se na/da docência: função-educador; função-aprendiz; função-mãe; função-general; função-....

como me constituo e me posiciono...

enquanto...

Uma docente-pesquisadora, mulher, casada, que não tem filhos e é tutora de um cachorro de 17 quilos. Uma docente que pelas andanças de escolas, de municípios, de realidades e buscas de sonhos, está se produzindo e [também] descobrindo um mundo cheio de outras possibilidades – possibilidades de ser e de viver.

Minha trajetória de docente sempre esteve atrelada à possibilidade de pesquisa, diretamente ligada à escola pública, nas quais perambulo há oito anos. Oito anos que sou professora na educação

⁴ O território, entrelaçado com os fios da filosofia (DELEUZE; GUATTARI, 1995; 1997) não diz de uma localidade, mas como um espaço subjetivo, dinâmico, coletivo que produz conexões e entrelaça-se produzindo dobras.

infantil e, destes, sendo apenas dois anos de trabalho concomitante aos anos iniciais – e aqui– sobre ser professora na educação infantil. Sobre ser professora para/com as infâncias.

São encontros, experiências que me constituem e produzem docente, que potencializam uma prática docente e o processo de pesquisa. Encontros de vidas, com discursos, materiais, possibilidades. Junto a escrita, os fios que emaranham figuras, imagens, registros diversos e que aos poucos vão ganhando contornos, [de]formações (SILVA, 2023) e articulações. Alguns pensamentos são aproximados, outros deslocados, outros deixados de lado e, tantos outros, ainda suspensos. Produzo, constituo-me docente-pesquisadora, dou existência e faço a minha existência sem abandonar em nenhum momento [futuro] as ideias tortas⁵.



O que me constitui docente-pesquisadora tem sido a potência dessa possibilidade de fazer pesquisa como alguém que inventa, produz, junta, pensa, cria e experiencia. Com isso, defino-me docente-pesquisadora como alguém que não tem a preocupação com os meios e métodos mais verdadeiros⁶, mas também como alguém, com rigorosidade, que busca a possibilidade de entender e colocar em operação algo que se constitua [um modo de] pesquisa. Uma pesquisa que se realiza como uma experiência. Uma experiência intensa, importante, instigante, desejável que não tenha a pretensão de constatar uma verdade, mas se propõe transformar a relação que temos conosco mesmo e com a invenção de coisas, sujeitos e instituições a partir das práticas (KOHAN, 2005).

⁵ Produzo essa nomenclatura/frase/imagem ‘ideia[s] torta[s]’ para suspender, para marcar uma parada [necessária] em que entram em cena pensamentos outros e “para constituir problemas - a serem pensados-” (ABRAMOWICZ e RODRIGUES, 2014).

⁶ Quem diz quais são verdadeiros? Porque utilizamos estes e não aqueles?

Um modo [próprio] de ver, sentir, produzir e escrever, sobre [viver] a educação, sobretudo, a educação infantil como território para produzir e escrever a pesquisa e, em parte, a vida. É implicar-se com e em novas possibilidades metodológicas – de pesquisa e de vida. De uma pesquisa para além das exigências acadêmicas ou profissionais, de uma pesquisa que mobiliza e transforma o [meu] agir e pensar, o [meu] modo de viver, sentir e existir e as relações que construo e produzo com outras pessoas. Corazza (2007) ajuda-me a pensar sobre a prática de pesquisa, quando diz que a pesquisa é um modo de pensar, desejar, sentir, uma forma de interrogar, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle e, ainda, uma prática de pesquisa implicada em nossa própria vida.

A produção desta escrita-ensaio, enquanto movimento de vida!



De [des]aprender ‘coisas’ - modelos e métodos [acadêmicos e pedagógicos], descobrir e maravilhar-se com tantas outras [o fazer pedagógico] e, [re]construir novas ideias, concepções e existências sobre e com as crianças, sobre e com a escola, sobre e com práticas, sobre e com os fazeres, sobre e com a docência - possibilidades e criações. Produzir uma pesquisa [a meu modo], não foi um exercício simples. Implicar-se, afetar-se, é exaustivo! Exige tempo, vontade e estar disponível para...

A pesquisa apresenta-se enquanto movimento de vida, enquanto experiência. Foucault (2010a) diz da experiência como sendo ‘qualquer’ coisa que se sai transformado, sendo um experimentador em que se escreve para mudar a si mesmo e não mais pensar igual antes. Talvez seja oportuno aqui evidenciar o que estou pensando enquanto experiência, mesmo sendo uma palavra já naturalizada.

Experiência, muitas vezes, significa apenas a acumulação de anos – anos de trabalho, por exemplo, e aqui preciso fazer uma pausa para a produção de um instantâneo-demorado:

Sobre ser professora ou parecer professora?

Todo ano a mesma coisa. Toda nova escola a mesma coisa. Todo novo emprego a mesma coisa. Toda nova turma a mesma coisa.

-Você é...?

-Você é aluna, qual turma?

-Você é a nova estagiária?

-Ah, você é a prof^a? [espanto!] ...

-Pessoal, cadê a prof^a de vocês?

[aí eu respondo] -Oi, estou aqui! O que você precisa? ...

1,65cm, tênis, calça jeans, camiseta de uniforme. Ou deveria estar com tamanco salto baixo, blusa de babado?

INSTANTÂNEOS-DEMORADOS



- ideias tortas—

Volto a demorar-me na noção de experiência como outro[s] modo[s] de pensar, viver e experienciar a vida e a escrita. Com Larossa (2002, 2011), mobilizei-me com uma noção de experiência enquanto algo que nos passa, acontece. Algo que não depende de mim, que não acontece por mim, por meio das minhas palavras, ideias, ações, intenções e vontades, mas que acontece e que precisa do outro, esse outro-ex/terior, essa ex/terioridade, esse ex/trangeiro, ou seja, que está fora de mim e que não pertence ao meu lugar, pois é presente e presença - “Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição.” (LAROSSA, 2011, p.22).

Passo a [perseguir] produzir um processo de pesquisa/docência, enquanto experiência que possibilita maravilhar-me e

maravilhar-se, criar desejos e sentir coisas outras, também, possibilidade para...

...resistir, lutar, contestar, duvidar...

Impulsionar outros pensamentos e práticas [de pesquisa e de vida]. Larossa (2011) afirma que [talvez] reivindicar a experiência seja também reivindicar um modo de estar e habitar o mundo, um modo de habitar os espaços e tempos educativos.

É nesse constituir, enquanto [outro] modo de vida, de viver e de produzir práticas como docente-pesquisadora, que fui [aos poucos] encontrando possibilidades de [outras] criações, não para negar ou desconsiderar as formas de pesquisa e [outros] trabalhos já realizados por mim, mas para ocupar-me deles com um pensamento edificante em que se torna possível pensar, inclusive, na docência, fora de um pensamento já posto, óbvio e naturalizado.

Encontrar-me com um “pensar de outro modo’ que se move pela suspeita” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 150). Demorar-me para sentir o que acontece no entre e com aquilo que ainda não foi pensado, com o que ainda não está determinado e normalizado. Uma pesquisa que toma a experiência não para amplificação daquilo que já foi dito, pois é uma pesquisa que tem a intenção inventiva, que intenciona deixar as certezas para constituir-se em outro modo de pensar.

Uma experiência que movimenta um pensar de outros modos⁷, de escrever, de pesquisar, de fazer perguntas, de fabricar respostas, que estão relacionadas às condições de possibilidade de um devir⁸ potência. Por isso, pensar de outros modos não

⁷ Uma insistência interessante dos autores Veiga-Neto e Lopes (2010): “Insistimos: quando alguém se propõe a pensar de outro modo, é preciso saber o que significa esse ‘outro’” (p.151)

significa pensar ao contrário ou em oposição ao que se pensa. Pensar de outros modos tem o sentido de encontrar brechas para estabelecer a crítica mostrando de onde vem os fundamentos com que se alimenta um modo naturalizado de pensar – nesta escrita-ensaio, na docência- e assim, [des]emaranhar uma potência-invenção, de outros modos de pensar.

Veiga-Neto (2014) mobilizou-me quando expressa a mensagem de que sempre temos algo a fazer, quem sabe mais do que isso, sempre há algo que deve ser feito – é preciso procurar os caminhos e recursos pelos quais possamos ir adiante e isso não significa cumprir um destino impresso desde sempre no mundo.

Ainda, fui mobilizada pela condição de potência na qual Foucault (2004) realiza seu

⁸ Do latim: *devenire* [chegar], relacionado ao campo da multiplicidade, conceito filosófico, enquanto acontecimentos, mudanças e transições – como possibilidade de criação e surgimento do novo (VEIGA-NETO; LOPES, 2010)

outro modo de pensar, pois ele escrevia que todas as suas análises estavam colocando em suspeição aquilo que se naturalizava necessidades universais e, com isso, mostrava a arbitrariedade e o espaço de liberdade que ainda podemos desfrutar com um pensar de outros modos.

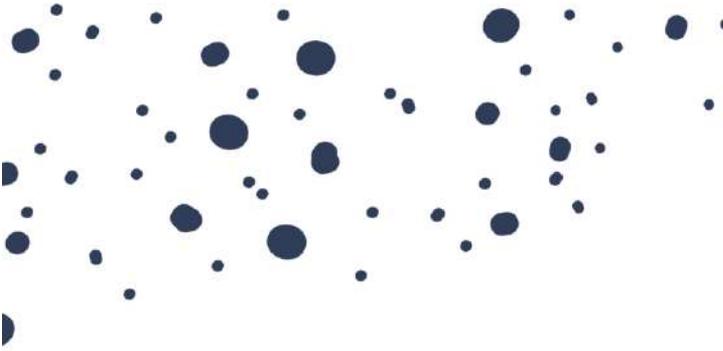
É assim, com a proximidade com esses escritos, que procuro fios com os quais posso seguir adiante [na vida e na pesquisa]; não procuro fios programados num molde de bordado com cada fio de uma cor já separados, pois com esse folego de liberdade que assumo sentir, opto pelo [des]emaranhado para ter a sensação de produzir num espaço de liberdade, como aprendi com Foucault (2004).

O espaço de liberdade que busquei desfrutar na pesquisa tem relação com o que

⁹ Aqui utilizo-me da nomenclatura definida na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), para dizer das crianças que constituem a Educação Infantil as quais

nomeio de experiências como instantâneos-demorados derivados de acontecimentos que podem ser registrados das minhas vivências e práticas docente da/na educação infantil, constituindo um território singular - pois dizem da minha vontade de produzir significados e sentidos - em que tramo a produção de mim mesma como docente e de outros sujeitos pequenos⁹. Um território que é possível inventariar a partir de registros daquilo que me passa e acontece na escola pública e na sala referência que habito [e produzo] cotidianamente. Nesse território em que somos eu, as crianças e outros sujeitos atravessados por saberes e poderes que constituem a escola e a educação infantil, bem como movimentos de produção (sujeitos, saberes e poderes) que constituem a escola.

tenho contato direto no espaço da Escola com o trabalho na Educação Infantil, pré-escola.



Possibilidade de tecer
Problematização
Inventando e [re]criando

2.





*Grupo Tiquiquê -
Quero Começar*



INSTANTÂNEOS-DEMORADOS

Repitamos, sem repetir:
começar é um verbo infantil
e a infância é uma forma
de vida, uma vida infantil é
uma vida que (sempre)
começa, que começa a cada
vez, pois a vida ama
renascer e assim vai se
nutrindo de infância.
Infância na vida e vida
infantil... por isso, começar
é uma maneira de manter
viva e dar vida à infância.
Talvez também por isso
celebramos com tanta
alegria começos potentes e
exuberantes no mundo
cronologicamente adulto:
como quando nasce uma
criança infante ou quando
brota uma ideia infantil.”
(Kohan, 2021, p.03)

Aqui, uma inspiração e potência de [re]começar...

...uma força que cuida, que é abrigo, que lembra e que impulsiona, mas que também é refúgio. Já comecei tantas vezes sem nem ao menos começar. Quando é que realmente começamos - uma pesquisa, uma docência?

Assim estou aqui, começando sem antes mesmo de começar. Desenhando palavras sem antes mesmo escrever. Escrevendo imagens sem antes mesmo capturá-las. Um ensaio que começou antes de começar, que teve vários [re]começos.

A escrita desta pesquisa envolve-se entre os fios e [re]encontra-se, desamarra e cria outros emaranhados. Em vários momentos, a escrita perde-se entre imagens e variações poéticas, entre registros de falas, gestos, pensamentos, sons em que aparecem várias e diferentes crianças e docentes.

Para uma composição, foi necessário mostrar a relevância e o sentido que cada coisa tinha nos lugares em que ia escolhendo colocá-las. Foi a experimentação da composição que fez emergir uma possibilidade de produção metodológica que dei o nome de [des]emaranhado. Com esse nome pretendi mostrar outras possibilidades de pensamentos, de força, de capacidade – de sentir e de ser. Uma pesquisa que poderia ser sistematizada como composição na escrita e não somente nela, pois, para ser composta pela experiência de um devir, parecia-me necessário sentir um e vários fios que transitavam em um território, que potencialmente poderiam criar formas, labirintos, imagens, sons e músicas que, ao misturarem-se com palavras, produziram [des]emaranhados ensaísticos e brincantes de pensamentos outros.

Com a câmera fotográfica, a pesquisa de imagens, textos e poesias, o papel, os sons e os fios, fui experimentando e me autorizando a criar materialidade que não acompanha uma ordem linear e cronológica, mas que se mistura, território singular de vida-pesquisa que fui capaz de ir produzindo no cotidiano, com as crianças, com os outros, na escola e na sala referência. Encontros e acontecimentos tramados com tensões e possibilidades, nesse constituir [pesquisa, docência] afetando-me pelas vozes, gestos, olhares das crianças e, junto delas, experimentando possibilidades de des/re-fazer [a pesquisa, a docência e a vida].

Estávamos no pátio fazendo uma proposta de desenho no chão, quando...

-Ei prof, olha aqui...

-Ahã, estou vendo!

-Não assim não, você não consegue ver direito, precisa estar perto, se abaixar,
abrir os olhos...

Esse instantâneo-demorado possibilitou-me um outro [re]começo.

Enquanto adulto-docente [geralmente], olhamos as coisas de cima, rápido e superficialmente e a criança aqui faz a solicitação a esse adulto que se abaixe, fique mais perto [fisicamente] – dela, do objeto, da terra, dos outros.

Quanto mais a gente cresce, mais longe ficamos de muitas coisas, inclusive do chão, constituímos-nos sujeitos, depois docentes - sentamos nas cadeiras, pedimos para as crianças sentarem e fazer uma roda, elas sentam no chão. O olhar – de outra dimensão, ouvir outros ruídos, nada disso nos passa, ou sim, mas em outro ângulo e perspectiva. Os sentidos mostram-nos outra relação – por um lado, um olhar, falar, ver e sentir do outro - um olhar, falar, ver e sentir que aumenta a distância [dos sujeitos] – diminui a potência do entre.

Uma distância entre.

Essa relação com as crianças, com a docência e com a produção desta escrita, não poderia dar-se com relações de cima para baixo ou de distância, exigiu outros contatos e movimentos. Precisei agachar, desenrolar, pegar, estar próximo, aguçar, sentir, experimentar...

Pensei que poderia [re]começar quantas vezes, em minha liberdade, sentia necessidade de começar [de novo], no entanto, percebi que, ao fazê-lo, necessitava estar mais próximo do outro, sentindo na pele, ouvindo os tremores, a respiração - que, caso precisasse de equilíbrio, teria que solicitar ajuda [dos outros, das crianças] – de mãos dadas conseguiria agachar e sentar, diminuir a distância entre– exercício dos corpos, da escrita, dos pensamentos, exercícios de ser – sujeitos, crianças e docente. Em minha liberdade, tinha a vontade de me aproximar de uma tática infantil descrita por Bergson (2009) - perceber o mundo e as coisas que o habitam pelo avesso ou de pernas para o ar.

Era só mais uma manhã de encontro na escola, o sinal ainda não tinha tocado, as pessoas apressadas passavam, algumas para a sala dos prof^a, outras para a quadra onde faziam filas - eu estava ali sentada no chão ao lado de três crianças observando alguns riscos diferentes em nossas mãos...

As crianças que iam chegando logo se interessavam e nosso encontro de aula já havia começado ali mesmo, sem nem o sinal ecoar pelo pátio.

INSTANTÂNEOS-DEMORADOS

_UM PERAMBULAR PELOS FIOS JÁ POSTOS

Um dos primeiros movimentos de investigação da pesquisa, possibilitou-me [des]emaranhar e produzir potencialmente outros/novos emaranhados. Nessa constituição de Taciana-pesquisadora-professora, movimenteimei-me em uma lógica de escolhas, de composição dos fios, de inventar [outros] [des]emaranhados, de produzir pesquisa, produzir dados e discuti-los, mas também de me produzir, enquanto sujeito-pesquisadora, de criar e descobrir modos [próprio] de escrita e de fazer pesquisa.

No processo de constituição, estruturei e organizei um conjunto de materiais para pensar [inicialmente] a escrita. Nesse movimento [inicial], tomei, como importante, buscar outras produções, saber e ver o que estava sendo produzido e como estava sendo produzido, os conhecimentos em torno da Educação das infâncias e da docência para/com ela, com a meta de enunciar movimentos investigativos

já realizados por pesquisadores e tensionar possibilidades de outros modos de fazer pesquisa em educação. Minha intenção com isso, foi movimentar fios que já foram tramados, amarrado nós, cortados e emendados de modo a revisitar, tensionar, outros modos de produção, que, potencialmente, eram-me úteis e que poderiam possibilitar outros modos de tramar, de [re]mexer e [quem sabe] produzir [novos] conjuntos, imagens, fios e emaranhados.

No [des]emaranhar com as produções-teses, pude estabelecer encontros potentes, que me inspiraram e provocaram frio na barriga, [dessa]sossego. Minha intenção nunca foi realizar um estado do conhecimento ou estado da arte, mas me propus, de uma maneira indisciplinada, movimentar-me por várias pesquisas, criei um 'perambular' junto das composições produzidas, por autores e de perspectivas que se aproximam [também] das minhas escolhas pós-críticas. Acessei e estudei trabalhos que enfatizavam a diferença, a diversidade e as potencialidades, aquelas inspiradas pela filosofia da diferença e pelo pós-estruturalismo, bem como aquelas que se apresentavam com perspectivas de produções e escritas mobilizadas pelas temáticas da infância[s], escola [pública], docência[s], educação infantil e que criam possibilidades de outros modos de pensar e fazer [pesquisa e cotidiano].

O perambular despretenso possibilitou-me estar livre para encontrar trabalhos-pesquisas que me parecessem recheados de ousadia crítica e que não colocassem em um modo único de produção, de formatação, de forma e de fôrma. Nesse perambular, a figura do emaranhado pareceu-me fazer [mais] sentido. Pude construir a possibilidade de, ao procurar deter-me no já produzido, [também] pensar em possibilidades inventivas, o que elas [pesquisas já realizadas] poderiam potencializar em minha produção.

Em uma espécie de contágio¹⁰, fui sendo contaminada pelas várias produções e práticas retratadas nelas, pelos diferentes modos de criação e utilização de outras categorias investigativas. Foi assim que me encontrei com a possibilidade de juntar-me com as pesquisas pós-críticas em educação, encontrar nelas com uma abertura e multiplicação de sentidos; transgressão e subversão das coisas que já estavam significadas no campo educacional. Encontrei com a possibilidade de uma pesquisa capaz de provocar pensamentos outros àquilo que problematizam, pois procuram dar visibilidade ao que ainda não foi significado (PARAÍSO, 2004).

Fui contagiada pelos riscos e pelo inusitado que não estão nas explicações universais, totalidades ou comprovações, ou ainda nas sínteses predestinadas dos sujeitos em torno do que devem ser, fazer e agir. Pude encontrar produções-teses não com a pretensão de descobertas inéditas, pois me inspirei na perspectiva de pensar que as histórias totais e transcendentais, a história em série, progressivas interpretadas pelas teorias universais não me interessavam (VEYNE, 2014).

Assim, passei a interessar-me pelas produções que traziam as historicidades, trabalhos investigativos que me pareciam terem sido produzidos na dispersão, que valorizavam as experiências e o acontecimento, que iam compondo o cotidiano, dando vida/existência para aquilo que se produzia e que não era possível de ser reproduzido a uma mera classificação. Produções-teses que pudessem ajudar-me a produzir saberes em que as crianças, as infâncias e a educação infantil se produzem na trama, sendo apresentada “[...] como uma análise espectral: [...] sempre trama porque será humana, porque não será um fragmento de determinismo.” (VEYNE, 2014, p. 42).

¹⁰ Deleuze; Guattari (1997).

Interessavam-me, ainda, aqueles trabalhos-pesquisas-teses que se apresentavam não dizendo somente aquilo que pode ser dito, mas que, também, se arriscavam a dizer o que não pode ser dito em determinadas condições espaço-temporais. Esse interesse pela resistência inspirava-me a perceber e, por isso, criar as brechas para a construção de uma possibilidade metodológica de pesquisa capaz de ser produzida na e com a diferença, de ser potência na relação de produção de sujeitos, de constituição-escola e docência[s].

Esse perambular pelas pesquisas já publicadas [no momento inicial] deu-se por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entretanto, não trago mais a escrita sobre essa pesquisa tendo em vista que, após algumas [re]escritas, minhas escolhas de pesquisa ganharam outros fios e [des]emaranhados, sendo que, no presente, trago para referenciar sem comentários, alguns fios-pesquisas que me inspiraram como encontro-experiência para a produção da escrita final deste ensaio:

1

orna. Na realidade, foi o escuro
 ou o que sempre fui: uma leoa. É isso que s
 ma leoa em corpo de pessoa. A minha forma era
 e, mas a minha vida seria uma lenta metamorfo
 a unha em garra,
 dību

MIA GILBERTO

As ler, o importante não é o que o texto diz, aquilo a que o texto se refere, e sim o
 que o texto nos diz, aquilo para onde o texto se dirige. Não se trata de revelar um
 do que fala, e texto, mas sim para que fala, para onde fala, para que possa ou
 pessoas fala. Na leitura, o texto fala para nós, nos fala, fala para nossa escrita,
 para nossa conversação, para nosso pensamento, para nossa maneira de viver
 (LARROSA, 2014, p. 162).



4

construídas outras ligações, novas conexões, diferentes das que já foram
 tão ditas, tão vistas.

Desenhar uma tese, suspendendo cenas de escola como quem
 suspende um varal, como quem as prende, momentânea e
 poeticamente, deixando espaços para serem puxadas por outras cenas,
 por outras linhas, criando inusitadas composições. Suspende, como a
 mão do artista que coleta gravetos de um abacateiro, procurando os
 melhores encaixes para que eles se sustentem no fio do varal por algum
 tempo, até que venham a cair, pela força do tempo, pela força do vento,
 pela necessidade (orgânica) de habitarem outros lugares, fazerem novas
 outras conexões. Movimentos fugazes, por vezes, estranhos, assim
 no pode ser a experiência de habitar e ser habitada pela escola.

abacateiro
 do Jabutiipê
 (2017).
 Desenhos de
 linhas e
 escritas que
 inspiram a
 construção
 da tese.

Antônio Augusto Bueno.
 ção em arte: Varal com gravetos do abacateiro do Jabutiipê (2017).
 o: pensar a escola como um grande varal em que, no lugar de gravetos,
 om o artista, possam estar suspensas cenas mínimas coletadas durante
 profissional por dentro da escola.

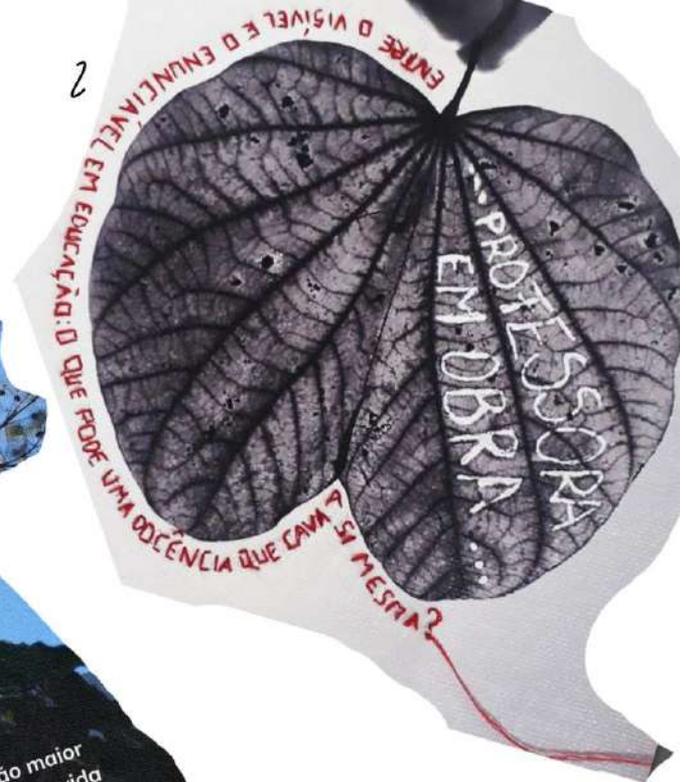


Figura 26. Foto-montagem a partir de fotografias
 coletadas por Geisa. (Níria Motin)

ELA POR MIM

Pessoa apaixonada por livros, histórias, imagens e
 outras "coisas más".
 Geisa segue um fio, com persistência, que se traduz
 em consciência: a vida atravessada pelas questões do
 seu povo, a povo preto.
 Com seriedade, conta a tragédia que marca sua vida:
 um incêndio, no qual perdeu quase tudo. Na dualidade
 e na força da sua narrativa, uma verdade transparece:
 tudo pode ser ressignificado: essencial é a vida!
 Carrega no corpo-memória a tristeza de ter perdido
 aquele livro, especial, objeto afetivo, que se quisermos:
 "Meio Sol Amarelo", autobiografia pela autora, a
 nigeriana Chimamanda Adichie.

Indicações da imagem anterior:



1.

<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3503/DALMASO%2c%20ALICE%20COPETTI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

2.

https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15680/TES_PPGEDUCACAO_2018_GARLET_FRANCIELI.pdf?sequence=1&isAllowed=y



3.

https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/26309/DIS_PPGEDUCA%c3%87%c3%83O_2022_DELL%e2%80%99%20OSBEL%20_LET%c3%8dCIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y



4.

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/197436/001098143.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



5.

<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3483/SIMIONATO%2c%20MARLI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



6.

https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/27962/Tese_Versao%20final_%20Xenia_20230123.pdf?sequence=1&isAllowed=y





Em tempo, outros fios já postos...

Artista Janaina

Anteriormente, afirmei sobre a inspiração de materiais do contexto em sala, da/na escola, recente, mostrei as pesquisas-teses que também me inspiraram na produção [sobretudo metodológica] e, agora, digo de mais uma [parte] composição dos instantâneos-demorados – que são produções e imagens da artista Janaina Mello Landini.

A artista Janaina produz suas composições com cordas que se desmembram em espessuras mínimas, para mim, a produção de uma metáfora visual que é produzida com um emaranhado de fios-cordas e projeta-nos provocações de diferentes formas, uma

produção artística, por meio de um trabalho manual e uma forma infinita de possibilidades.

Desde 2010, a artista desenvolve suas pesquisas e produções visuais denominando-as de ciclotramas. Em suas exposições, cria várias séries com diferentes enfoques, em que experimenta a tensão física entre os fios e a distribuição das cargas.

Ciclotrama, como uma forma infinita de oportunidade e criações, ainda me impulsiona para um pensamento rizomático¹¹, em que é possível toda e qualquer forma de pensamento, problematização e interpretação, não há um único modo de olhar, seguir, entender, mas há uma complexa teia passível e possível de produções com significados e sentidos outros.

As criações da artista acompanharam a escrita deste ensaio, os fios-cordas compõem movimentos e pensamentos, também faço recortes e interferências nas imagens da artista [mas sempre irei mencionar: Artista Janaina]. Ainda faço referência aqui a todas as imagens que serão utilizadas ao longo da escrita – Artista Janaina Mello Landini, divulgação da autora por meio do site e redes sociais.



¹¹ Reflexões de Deleuze em Mil Platôs (1995) que trata de buscar outra forma de organização para o pensamento orientado pelas multiplicidades, conexões e heterogeneidades, rupturas e cartografias, potência e intensidade de outras formas de pensar.

_ÚLTIMO MOVIMENTO:
DO ENROLAR E/OU DESENROLAR

...pois então, [re]começar colocava-me frente a frente comigo para problematizar a [minha] docência. É assim que a docência passa a ser fio central do meu emaranhado. Ribetto e Dias (2020) escrevem que, ao problematizar, constituímos uma forma de fazer pesquisa, que tensiona o que parece ser natural e universal, assim a problematização constitui-se como um exercício de pensamento sobre as práticas, situações ou conjunto de ações sobre as quais deixamos de ter certeza e criamos questões.

Assim, passo a remexer os fios e produzi-los para compor um conjunto de materialidade com as quais busquei problematizar a docência para/com as infâncias.

Esse conjunto de materialidade, que fui compondo para pensar na docência, foi chamado de instantâneos-demorados. São momentos/relatos/propostas da/na escola, músicas, imagens, fotografias - que não cabem nos documentos oficiais e políticas, diretrizes e currículos orientadores da educação infantil, pois fazem parte e são composições ouvidas, sentidas e vividas da/na escola e constituem o território em que minha docência é produzida e acontece. Com relação aos recortes, que são tratados como instantâneos. não fiz qualquer distinção classificatória para situá-los como bem ou mal ou de alguma

utilidade formal, as escolhas foram registros de acontecimentos vividos da/na escola, que também passavam despercebidos [muitas vezes], mas que havia potência de pensamento.

Com essa materialidade, instantâneos-demorados, me propus a pensar entre os três fios: infância[s], escola e inventividade. Junto da materialidade, não busquei apontar problemas da/na escola, da/na docência e produzir soluções, pois penso que esse raciocínio tem problemas por só acumular soluções e fazem perceber que o próprio raciocínio é o problema. Uma linguagem da educação que não coloca em xeque o sistema e o conhecimento pedagógico e que o assume como verdadeiro (POPKEWITZ, 2001).

Com os instantâneos-demorados, movimentei-me a pensar e escrever com uma aproximação e contato, produção de ideias e desejos, uma potência de pensamento que não habitava os conceitos [fechados, prontos, duros], mas que se relacionava com eles; um esforço de corpo inteiro para produzir uma pesquisa outra; um modo de fazer pesquisa e escrita que também “fala” sobre e com o desejo, a sensibilidade, a não arrogância [acadêmica], a não definição do real na representação conceitual, queria poder chegar numa escrita acadêmica-sensível.

Foi minha trajetória nesta investigação e escrita, sobre viver intensamente, viver a escola, viver as oportunidades-experiências. Não é sobre fazer uma pesquisa [qualquer]. É estar na escola diariamente, viver, sentir, cheirar, olhar, encantar-se e preocupar-se; produzi-la e ser produzida nesse território que vai se mostrando em cada instantâneo-demorado. Para mim, a investigação e a produção desta escrita-ensaio tiveram o sentido de viver a escola, viver a pesquisa, fazer daquele momento uma experiência de vida.

A escrita-ensaio, a vida – experiência!

Diante de tantos materiais e possibilidades que compõem um emaranhado gigante em torno da pesquisa, busco movimentar-me com palavras. “As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras” (LAROSSA, 2002, p.21). Neste sentido, pensar foi dar sentido ao que me acontecia, ao que nos acontece na relação com esse outro no território que vamos, eu e as crianças, eu e outros construindo para aquilo que se nomeia como sala de aula e escola.

As palavras aqui, que dão movimento à pesquisa, também brincam, giram, problematizam, causam espasmos e pensamentos. Essas palavras foram sendo chamadas de fios ao longa da escrita, são fios-palavras que formam um emaranhado aqui, outra lá, que se enrolam, embolam, soltam, arrebetam e grudam-se.

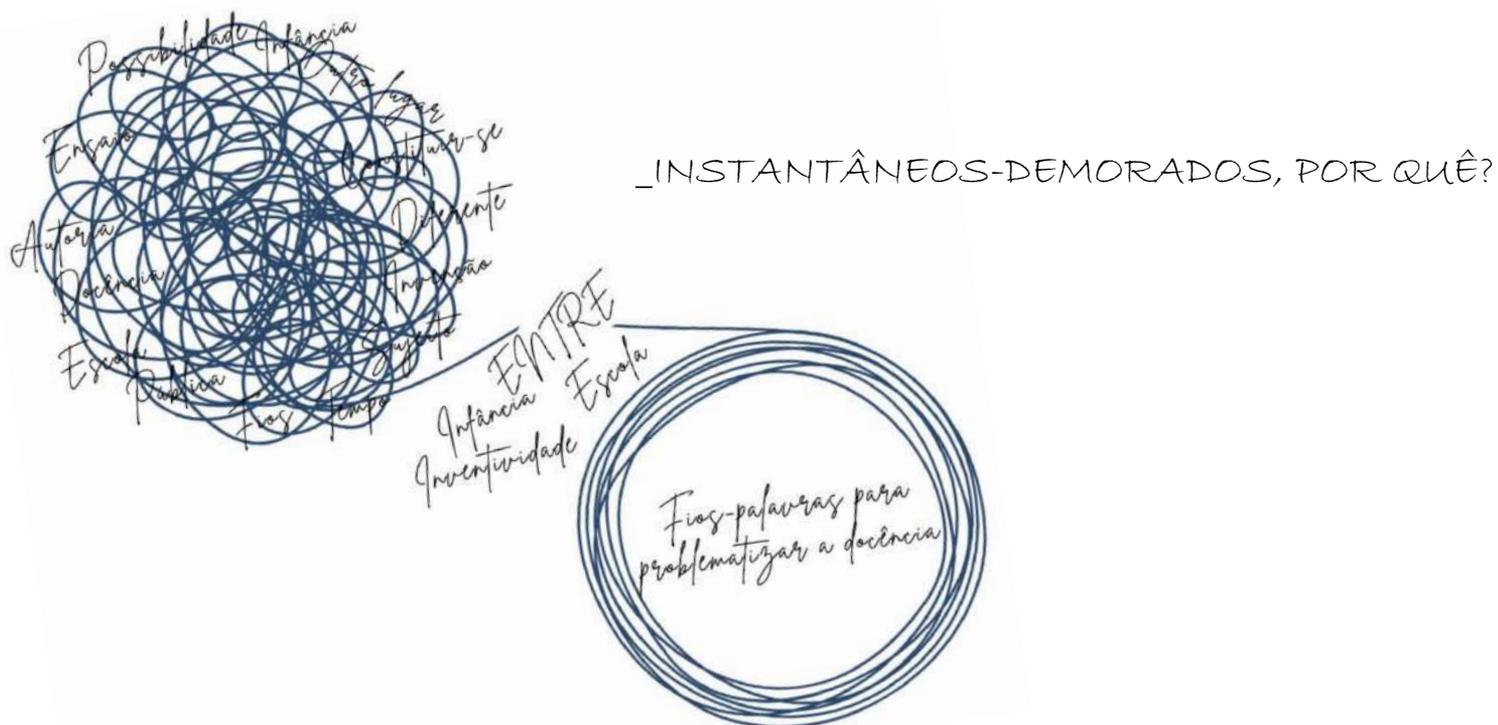
Por meio das palavras pensamos, problematizamos; fiz e fazemos coisas com as palavras e as palavras foram fazendo coisas comigo e conosco.

Fios-palavras emaranhados e foi disso que se tratavam os instantâneos-demorados. Uma possibilidade de pensar e dar sentido ao que acontece em uma docência em produção, que me possibilitou entrar na luta e estar entre as e com as palavras – uma luta pelo significado e controle, pela imposição, silenciamento e desativação de tantos outros sentidos (LARROSA, 2017).

Pensar é dar sentido ao que nos acontece, Larrosa (2017) diz sobre as lutas pelas palavras – pelo significado e controle, pela imposição, silenciamento e desativação de tantas outras.

Compreendendo essas lutas [de palavras] junto com a multiplicidade de palavras [outras], de pensamentos e materiais, bem como seus possíveis desdobramentos foi potente organizar em pequenos

conjuntos. Conjuntos de fios-palavras, conjunto de fios articuladores, mesmo sabendo que eles poderiam estar em outros conjuntos, de outros modos. A organização foi necessária, não a modo de impor limites, separá-los e enquadrá-los, mas para que fosse possível organizar e dar visibilidade [às palavras, aos pensamentos, aos emaranhados e às problematizações].



Produzir uma escrita com instantâneos-demorados...

Como quem remexe os materiais organizados para uma nova/outra exploração em sala.

Fios. Linhas. Canetas. Tesouras. Cones. Papéis. Papelão.

São materiais que se transformam e, junto deles, são produzidas outras/novas coisas.

Deixando espaço para serem puxados outros fios, produzir novos sentidos, novas ressonâncias...

Produzir novos [des]emaranhados com mãos

de sujeitos-crianças e sujeitos-adultos, até que seja necessário [re]fazer outra organização de espaço, outros materiais, outros contextos – por necessidade humana, por necessidade de estrutura física, de interesses, vontades e desejos.

Trazer os instantâneos-demorados como materialidade diz sobre o meu compromisso com a pesquisa, com a docência, com a educação, com as infâncias. O compromisso não é para [re]forçar os já ditos e naturalizados discursos sobre docência, infância e escola, mas é suscitar um entre [possível] nessas discussões.

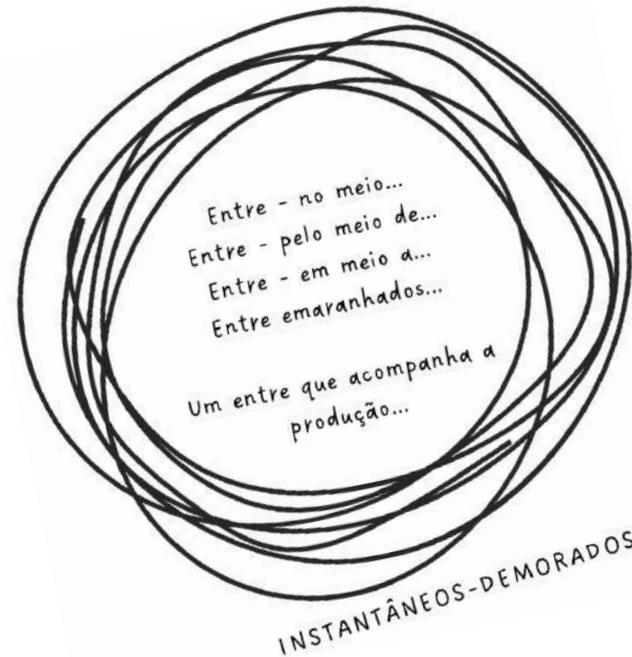
A escolha diz em evidenciar [na pesquisa] a potência do entre -entre os emaranhados, entre a vida da/na escola, entre a produção de sujeitos, entre a potência da infância, da escola e da inventividade [entre a docência].

Deleuze e Guattari (1992) mencionam que entre duas coisas surge o enunciado, é preciso rachar as coisas e as palavras e, assim, conseguimos outras possibilidades quando nos permitimos experimentar.

Palavras, imagens, composições são
atravessadas por *entre*.

É entre que é possível a invenção.

Para que inventar fosse possível entre...



Os instantâneos-demorados trazidos para esta escrita são anotações, registros, músicas, imagens capturadas ao longo dos últimos quatro anos de docência na educação infantil – são registros de falas/músicas ouvidas e vividas, momentos vivenciados, outros observados de longe. Evidencio aqui que são blocos de memórias, compostos por diferentes tempos de docência. O conjunto dessa materialidade é mais que registros e lembranças, aqui, tornam-se material para/de reflexão e produção de pesquisa. Instantâneos-demorados que nos levam a imaginar e criar outras tantas coisas, que ampliam, mas, ao mesmo tempo, nos dão o detalhe, o simples como um emaranhado valioso.

Talvez seja um primeiro movimento da/na escrita – deixar-se afetar pelo emaranhado, não querer organizá-lo, separá-lo, dizer o modo de operação para com ele, mas permitir-se remexer e ser

enrolada, permitir-se não saber o que fazer, errar e criar possibilidades junto de outros sujeitos, sejam adultos e/ou crianças.

Olhar, sem dizer como se deve olhar.

Tocar, sem dizer o que pode ou não pode ser feito.

Pensar, como possibilidade de criação e não caminhos para as respostas [mais] verdadeiras.

O uso de escrita e imagem, ou melhor, a produção de escritas e imagens estão em uma perspectiva de tensionar [texto e imagem] de forma não linear e cronológica.

Compor [escrita-ensaio] com/entre escritas e imagens.

E nesse tempo presente...

Ouvir as pessoas, as coisas, os espaços. Aqui, crianças-pequenas que frequentam a educação infantil, crianças que, com a sua potência de **infância**, nada **ingênuas** e **incapazes**, por vezes, enxergam e percebem o que nós, adultos, não conseguimos e/ou nos possibilitamos pensar/enxergar. Crianças que questionam sobre nós [adultos], sobre nossa existência, nossa prática, que nos desestabilizam, colocam em tensão nossas verdades, nossos fazeres e juntos nos indicam possibilidades, ainda colocam em tensão os conceitos e determinações já naturalizadas por nós,

adultos-docentes¹², sobre ser criança “vão ter que aprender muito sobre a gente, porque a gente já sabe sobre nós” como é exposto em uma pesquisa de Kremer, Gobbato e Barbosa (2020, p.58).

Com isso, tensiono a possibilidade de pensarmos o que nos desacomoda, o que nos inquieta nesse espaço de produção da escola, pensando a partir das possibilidades de invenção e que criam pensamentos que se torna possível tensionar na docência.

Neste sentido, como exercício constante para produção desta escrita, busco, assim como Abramowicz e Rodrigues (2014), ‘constituir problemas - a serem pensados’, em uma forma de ‘complicar os pensamentos’ (FISCHER, 2012). Um modo de inventar outros pensamentos e perguntas, um modo de me [des]construir enquanto sujeito-docente que busca perguntas com respostas seguras e estáveis. Há, neste aspecto, [grandes] desafio[s] – tanto profissional quanto pessoal, a produção desta escrita-ensaio e a produção de uma docência [outra], uma docência inventiva:

O que pode uma docência inventiva com as infâncias?

A noção de inventividade, aqui construída, enquanto fio da pesquisa, perpassa e embola-se em toda a produção, não há um espaço-capítulo específico para tal, pois, provocada por Kastrup (2005, 2016), trabalho com esse fio na perspectiva de resistir aos saberes já prontos [pelo menos, alguns deles], aos emaranhados tão bem firmes e finalizados, mas, por uma lógica de romper e bagunçar esses modelos [de ser docente] tão bem encaminhados e naturalizados, pensando em

como [me] questionar, sobre [minha] prática, [minha] escola, [minhas] crianças, [me] constituir um sujeito outro, diferente de antes. Nessa lógica, acompanhada dos escritos da autora, inventividade é entendida enquanto modo de pensar diferente, de modificar-se.

Um movimento, não só de pesquisa em uma área específica: educação para/com as infâncias, mas um movimento de estranhar-se na escola, nas práticas. Permitir estranhar-se, duvidar das próprias certezas e fazeres, acolher questionamentos e incertezas [minhas e dos outros], problematizar e inventar nossas [próprias] perguntas, já feitas e não feitas.

Permitir-se estranhar e dar-se tempo – tempo de criação, de invenção de uma docência singular, tempo para pensar, tempo para respirar.

As palavras que compõem esta escrita, que encontram fios, emaranhados e [des]emaranhados, que produzem emendas, nó[s] e continuidades, que compõem e produzem instantâneos-demorados.

Aqui, acho importante dizer sobre a escolha dessas palavras para denominar a materialidade da escrita: *instantâneo* diz de um instante, algo que se passa

em um momento, de forma breve, rápida – como as falas, os encontros, os toques, os gestos da/na escola. Mas como é algo que se passa [de forma breve] em tempo [*chronos*], é necessário demorar-se – reler, olhar a escrita de novo, pensar sobre, brincar com as palavras, por isso, a palavra *demorado* acompanha o instantâneo.

Instantâneos-demorados!

Sobre o processo de organização do nosso espaço de pesquisa...

Tínhamos fotos; imagens de revistas já selecionadas pela turma; alguns espelhos de diferentes tamanhos; produções de artistas já conhecidos pelas crianças; e, riscadores, folhas e papelão...

As crianças estavam auxiliando a organizar o espaço com os materiais para que pudéssemos produzir alguns registros sobre a figura humana. Assim, as conversas e negociações aconteciam:

-Precisamos colocar isso aqui, porque fica fácil para olhar a imagem, olhar para o espelho e aqui pra desenhar!

-Eu acho que esse recorte está meio torto, se escolhermos este precisaremos organizar tudo de novo!

- Todos os materiais selecionados precisariam estar ligados diretamente aos três fios ou pelo menos um deles; e eles por si já precisariam tensionar a criar problematizações próprias;

- A proposta com os materiais selecionados não é buscar respostas e soluções para determinadas situações-problemas, pelo contrário, é problematizar, criar inúmeras alternativas de pensamentos, mas deixar brechas para que o próprio leitor possa inventar...

- Compreendendo o código de ética e a importância deste para as pesquisas em educação, todos os instantâneos-demorados são registrados sem a identificação¹³ dos sujeitos envolvidos, assim como as fotos utilizadas do acervo pessoal são usadas com filtro ou recorte, o qual não é possível fazer a identificação dos sujeitos pequenos.

Não quero aqui reunir materiais e empenhar-me em produzir uma investigação exclusiva sobre a escola pública ou produzir...

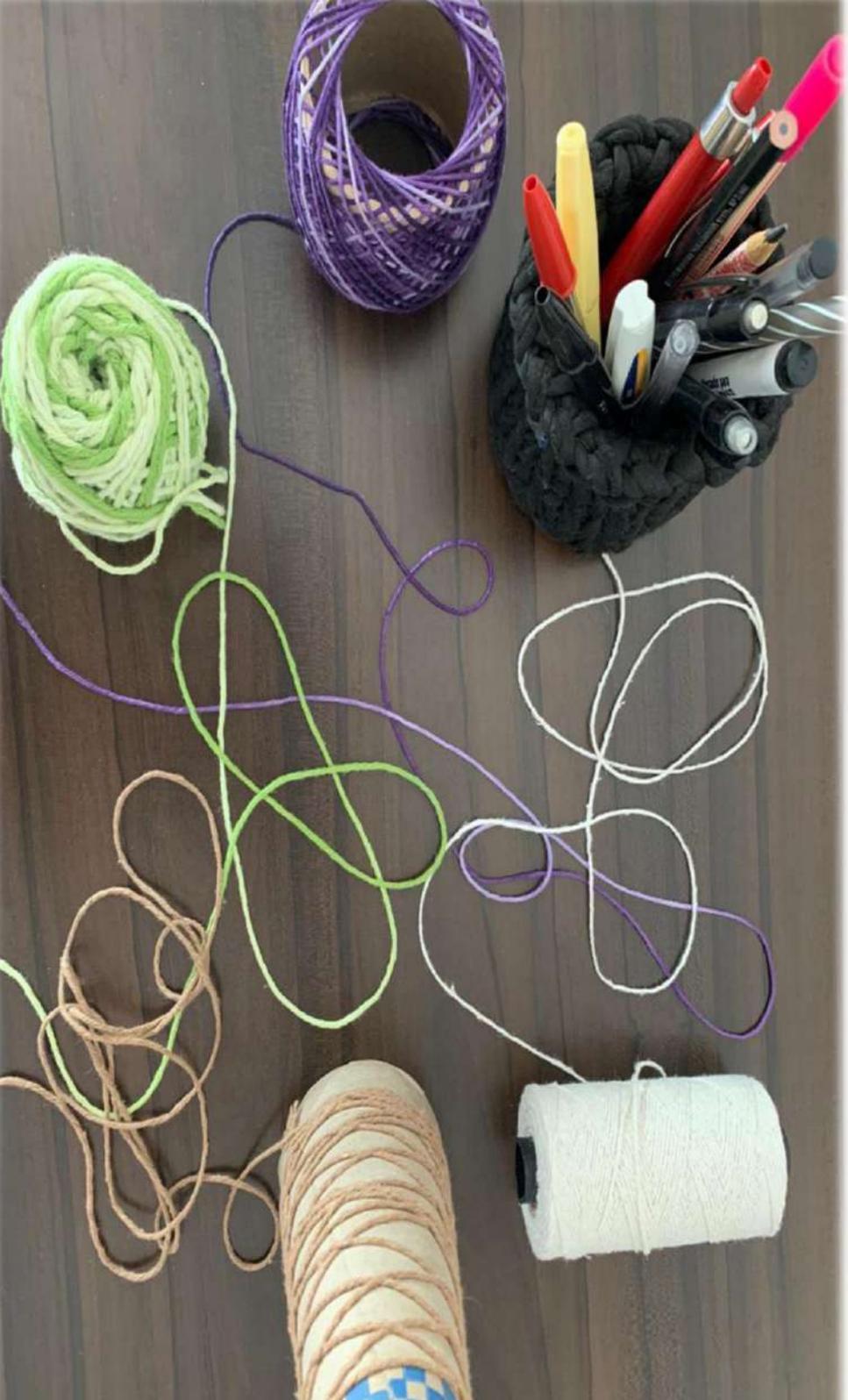


...mas quero [junto de você, leitor] problematizar as minhas [nossas] experiências [docentes] com/na/da escola para que possamos habitá-las, de diferentes formas, com imprevisibilidade, diálogos, olhares, afetos...

¹³ Apenas uma produção textual está identificada com o nome da criança – por autorização familiar.

Pensar à docência com as infâncias e a escola de um outro modo.
 Que modo é esse?
 Um modo que a gente consiga inventar.
 Um modo de dizer sim à escola, às invenções, à docência, às infâncias, à vida!

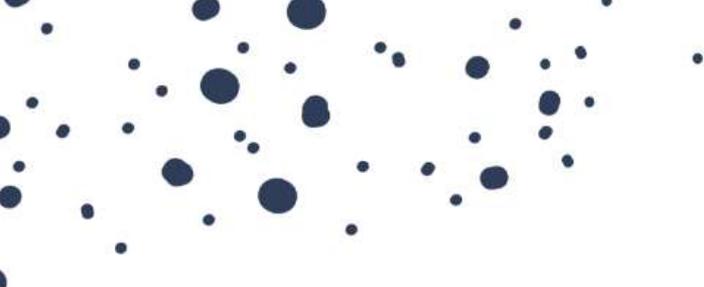




INSTANTÂNEOS - DEMORADOS



Hei antes de seguir na leitura do
texto, volte até as imagens,
observe-as atentamente,
lentamente... Elas dizem sobre o
movimentar dos fios... Percebeu?



Docência

Entre[parada] [em]

Fios

3.





Artista Janaina

INSTANTÂNEOS-DEMORADOS

Nesse processo de problematização, de um entre que acompanha a produção de uma docência, pretendi detectar o que acontece nessas trajetórias para encontrar indícios de possibilidades outras, que provoquem o [des]emaranhamento na perspectiva de uma intensidade que possa [re]constituir outros territórios para a docência [coletiva] para/com as infâncias. A perspectiva que assumi não tem a ver com uma identidade, que, como num manual, em que estaria pronto para ser incorporado e utilizado como referência e representação as normas, procedimentos, funções, atividades, instruções e orientações sobre como pensar e agir como docente, como ser docente nos modelos institucionais, [não

queira dizer que isso não tenha que ser pensado]. Assumi a perspectiva de que a docência é um processo de produção de si, num entre, o movimento tem relação com problematizar a docência e não a professora [ou ser professora/professor]. Segui a ideia/problematização que não é o lugar que a universidade me deu [enquanto formação inicial] de ser exclusivamente pedagoga-professora¹⁴ em sala de aula¹⁵, que me fez pensar a docência nesta escrita [apesar de ela também estar presente], mas escolhi pensar a docência naquilo que ela emaranha-se com um fazer, [com] a inventividade e experiência.

¹⁴ Utilizo a expressão no feminino referindo a minha prática e as colegas de profissão que tive até então, sempre mulheres.

¹⁵ Aqui, possibilidade de mais um emaranhado para discussão sobre a formação inicial – a sala de aula como

[única] possibilidade de atuação profissional e a fragilidade de experienciar no curso outros espaços de atuação.

Como menciona Fischer (2009) – um lugar privilegiado, na pesquisa, na vida, na transformação de si, constituindo-se docente.

A docência enquanto ação [coletiva], um processo produzido intencionalmente [pedagógico] tendo relação com outros sujeitos, sujeitos-grandes e sujeitos-pequenos que demandam aquilo que se denomina, no conhecimento educacional, de ensino-aprendizagem, que também é determinada pelo tempo presente, pelas demandas políticas, culturais, econômicas, sociais, pela diversidade, tempos e espaços [materiais e virtuais] disponíveis para a produção de um território escolar.

Desejo pensar aqui esse entrelugar referindo-me especificamente à docência como um lugar privilegiado de experimentação, de transformação de si, [...]. Lugar de onde talvez seja possível não exatamente pensar nossos limites e as forças que nos constroem, mas as condições e possibilidades infindas, imprevisíveis e indefinidas de nos transformarmos e de sermos diferentes do que somos.
(FISCHER, 2009, p.94)

De que modo Taciana -professora-
pesquisadora produz à docência[?]

Docência enquanto fio que se movimenta com a experimentação, com a possibilidade de agir na transformação de si – fios que se emaranham pela indagação e possibilidade de pensar sobre o modo em que se produz a docência; porque assumimos alguns elementos e rejeitamos outros para ser docente; como aceitamos uma justificativa para um fazer e não outros; como assumimos algumas práticas, assuntos, posturas e não outras.

O entre que tem a potência de ser outro porque se demora para olhar a docência nos espaços de passagem que se produzem no emaranhar dos fios. Espaços vazios em que é possível pensar as condições e possibilidades [possíveis e necessárias] de nos transformarmos e sermos diferentes – pois, como potência, temos a possibilidade de um exercício de estranhamento das verdades, deixando-nos atravessar por uma docência que, nos instantâneos, produz-se para/com as infâncias.

Como é se produzir docente em uma escola?

Como é se produzir docente para/com as
infâncias?

Como é se produzir?

Como?

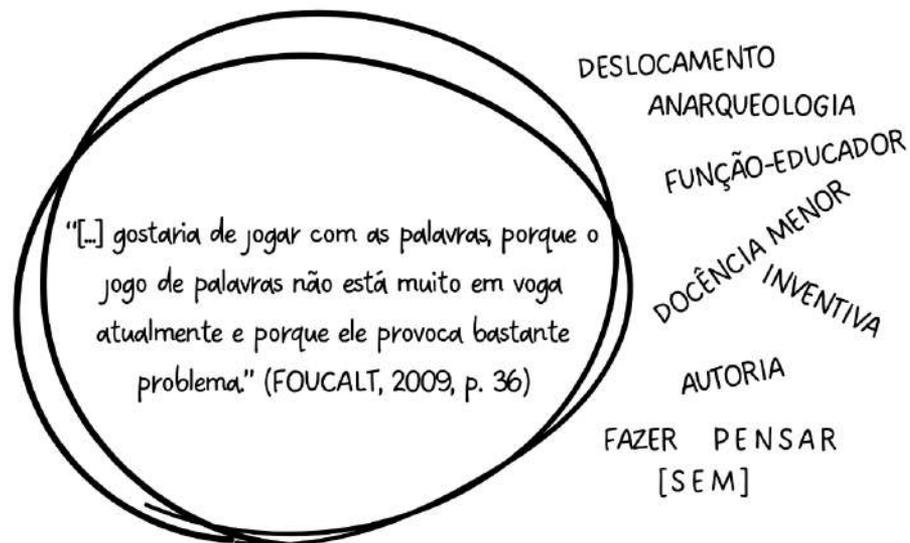
Estar docente...

A docência ocupa meu corpo, meus pensamentos, meu ser e viver. A docência constitui-se por um emaranhado que me ocupa todos os dias. A docência ocupa-me de um modo [in]finito em que se torna impossível desemaranhar os fios. Não consigo encontrar fios higienizados e unitários, separá-los, organizá-los em categorias ou retrós e, por não o conseguir, encontro a possibilidade de pensamentos outros e de inventividade na docência.

_DESLOCAMENTO[S], DOCÊNCIA, INVENÇÃO

Como já afirmei antes, esta escrita perpassa pela proposta de ensaio, tendo, como companhia, os pensamentos de Foucault (1994) com a proposta [de escrita-ensaio] como uma experiência modificadora de si.

Procurando outros emaranhados, ocupei-me de outros fios-palavras para criar deslocamentos na constituição da docência para/com as infâncias:



Na minha aposta metodológica, o [des]emaranhado concedeu-me como possibilidade de movimentar os fios que dão sentidos outros para a docência e que como [jogo de] palavras vão mobilizando deslocamentos. Como escrita-ensaio, a escrita como potencializadora de deslocamentos.

Deslocamentos de fios, de pensamentos, de palavras, de imagens. As possibilidades de posições não cessam, mas se transformam e produzem outros territórios por onde a docência constitui-ser. Outras linhas, outros movimentos, fios [des]emaranhados. A perspectiva de ver o deslocamento tem inspiração nos estudos de Foucault (2009), quando ele escreve sobre a importância e a necessidade em não criar conceitos/pensamentos de forma permanente, mas de inventá-las em deslocamentos. Por isso, deslocamentos dos fios que me fazem perceber a constituição de [ser] docente na relação com a atuação junto das infâncias¹⁶.

¹⁶ No capítulo a seguir [4] irei evidenciar esses fios.

Deslocamentos, assim, para pensar a docência. Em especial, produzindo deslocamentos ao exercício de poder e servindo de problematização às posições-docentes. Tal questão desenvolve-se pensando com/sobre o docente capaz de criar, de resistir aos modelos já postos, às reproduções de práticas de escolarização que são conservadas ano após ano. Tensionar por instantâneos demorando-se na possibilidade ao problematizar a docência e constituir-se docente para/com as infâncias.

Os deslocamentos que busquei realizar em torno da docência têm inspiração, também, no que anuncia Foucault, é um modo que, com outros [des]emaranhados, possa deixar e juntar os vestígios, traçados - deslocamentos [da anarqueologia foucautiana] (FOUCAULT, 2009) que me fazem pensar não sobre a veracidade [em si], mas em perceber como algumas enunciações são tomadas como verdadeiras e os efeitos destas na produção de subjetividade. Pensar sobre as formas que somos governados pela verdade, as diferentes maneiras que aceitamos um determinado conjunto de verdade, as quais conduzem nossas condutas (BORGES, 2022).

Não pretendi com esta escrita produzir uma espécie de anarquismo epistemológico, apenas busquei problematizar os movimentos de pensamentos como deslocamentos que compuseram os [des]emaranhados. Uma possibilidade de pensar como a docência produzida por certos conhecimentos pedagógicos/educacionais [já naturalizados] na constituição de uma posição-sujeito docente e pensar na possibilidade de outros modos de constituição da docência que tem como relação a função-educador[a] (CARVALHO, 2008).

Os deslocamentos ajudaram-me a pensar que “nenhum poder e nenhuma verdade se legitimam por si mesmos” (Borges, 2022, p.63) e, por isso, na posição-docente já estão emaranhados fios das normas e representações da docência [como afirmei antes, que também podem ser pensadas em outro momento] e, junto delas, a possibilidade de outros fios constituindo dobras e fluxos da experiência na e com a docência.

Vi, assim, a possibilidade de “autorizar e validar outras formas de ver as coisas” (Borges, 2022, p.65), de produzir outros modos de constituição docente junto para/com as infâncias, uma aposta num processo de produção, pesquisa, criação, invenção.

Meu problema ou a única possibilidade de trabalho teórico que me anima seria deixar [...] o vestígio dos movimentos devido aos quais não estou mais no lugar em que estava há pouco. Onde, vamos dizer, essa perpétua necessidade [...] de fazer de certo modo o levantamento dos pontos de passagem em que cada deslocamento pode vir [...] a modificar, se não o conjunto da curva, pelo menos a maneira como podemos lê-la e podemos apreendê-la no que ela pode ter de inteligível. Esse levantamento, por conseguinte, nunca deve ser lido como o plano de um edifício permanente. [...] Trata-se [...] de um traçado de deslocamento, isto é, não de um traçado de edifício teórico, mas do deslocamento pelo qual minhas posições teóricas não param de mudar. (FOUCAULT, 2014, p. 70-71).

Um deslocamento capaz de criar outros modos de docência.

Como produzir um deslocamento numa posição-docente emaranhando uma outra docência com a função-educador[a]?

Sobre os deslocamentos os “[...] cursos da década de 1980, ganha[m] importância, no contexto de análise do pensamento clássico grego, a relação entre governo de si, subjetividade e verdade, sobretudo por meio do estudo da ética do cuidado de si, que consiste em uma tomada de posição mais ativa do sujeito em relação ao poder, isto é, práticas de governar a si mesmo que possibilitam “práticas de liberdade” (FOUCAULT, 2004) frente ao conjunto de mecanismos de sujeição. “Abrir o campo a outras verdades e a outros valores, deslocar o poder hegemônico de algumas verdades é o imperativo ético da arqueologia: só assim se podem criar subjetividades diferentes praticando a liberdade” (LARRAURI, 2018, p. 217).

_PENSAR À DOCÊNCIA - O FIO DA FUNÇÃO-EDUCADOR[A]

Utilizo a função-educador[a] como uma possibilidade de pensar conceitualmente uma outra maneira da minha/nossa ação docente, em uma posição outra na perspectiva de emaranhar uma função docente, pensando a docência ao encontro dos [des]emaranhados e instantâneos-demorados, e o que pode ser produzido a partir desse encontro.

Por essa ideia do [des]emaranhado que gostaria de pensar a função-educador, assinalaria Foucault em seus escritos – como uma possibilidade de lutar pelo espaço de liberdade que ainda dispomos.

[...] a noção função-educador como um operador estratégico e tático de afrontamento às estruturas de saber-poder, sedimentadas nos campos das experiências pedagógicas. (CARVALHO, 2008, p.01)

Começo a pensar sobre a função-educador, por intermédio de Carvalho (2008, 2014), junto com a possibilidade de constituição de novas experiências para/com a docência, como uma tentativa de [re]problematizar a docência da/para infância[s]: questionar por que é produzida de tal forma, indagar a ordem estabelecida, a naturalidade das coisas.

A função docente aceita certa estabilidade, pois está nas políticas e conceitos já instituídos que, também, as problematizações interrogam. Nas verdades inventadas e em alguns modos e práticas instituídas e instituintes de pensamentos, atuações e regras, conceitos e representações que vão construindo essa função na sociedade, na escola.

Mas, a função-educador é movimentada pelo docente quando pensa sua própria função: “as formas e os modos pelos quais o educador se coloca como sujeito, diante de outros

sujeitos, afetando e sendo afetado, subjetivando e sendo subjetivado, formando e sendo formado.” (CARVALHO, 2008, p.15). Derivada da noção função-autor foucautiana, Carvalho (2008) apresenta a noção de função-educador, considerando que a docência é uma das especificações possíveis do sujeito e estas relacionam-se com outros dispositivos, estratégias de saber-poder, conjunto de verdade e outros modos de pensar a docência [também produzindo-as].

A função-educador[a] desloca-se num espaço de liberdade e de criação, pois a experiência, como algo que atravessa e passa-nos tem a potência de problematizar: como sou [somos] produzida [produzidos] como docentes; como produzo [produzimos] minhas [nossas] práticas em meio à categorização de sujeitos, as forças normativas, entre as relações de saber-poder – sendo que, ao enfatizar isso, considere que determinados saberes-posições

vão constituindo um modelo de docência estabelecida enquanto verdade de atuação e produção de outras docências.

Mas de que outras docências estou pensando/falando/escrevendo?



Penso, falo, escrevo para referir-me à ação de constituição da docência, como função-educador[a], que se junta aos fios-palavras de inventividade e experiência. Uma docência coletiva, fazer da docência uma ação, uma experiência que atravessa e desloca para pensar o modo como realiza-se a docência com e inventa outras posições-docência.

Uma docência que me produz.

Uma docência que produzo na sala, na escola.

Uma docência que me liberta das amarras instituídas, naturalizadas, mas me possibilita brechas para junto da inventividade e da experiência, produzir uma docência coletiva.

Uma docência que aposta e arrisca. Uma docência que busca a inventividade. Uma docência que experiencia com as crianças, que se suja e ri. Uma docência que disciplina, regula e controla, mas que também produz tempo para nada [e para tudo].

Uma docência para viver!

Uma docência para habitar!

Neste sentido, a função-educador é também possibilidade do educador – convite para realização de movimentos próprios, transgressão do já instalado e possibilidade de criação – propor rupturas e ações. Carvalho (2014) escreve sobre a criação de descontinuidade pela função-educador, em que [se pode] tensionar esse emaranhado de formação, de sujeito-adulto-centro-do-saber e de reprodução de práticas e saberes, sendo que permite a produção de funções distintas as que os sujeitos já se encontram “por isso que a função-educador torna-se instrumento na criação de outras conexões para as relações de si a si, de si ao(s) outro(s), de outro(s) ao(s) outro(s). (p.86)”

Estávamos sentadas em um banco, ao lado do terceiro portão da escola, já era final da manhã algumas crianças já haviam ido para casa com suas famílias, e nós estávamos esperando ainda.

-Quando eu crescer quero ser prof^a!

-Sério, que lindo!

-É, mas quero ser prof^a infantil igual você!

-O que é prof^a infantil?

-Que senta no chão, brinca, que pesquisa e se diverte com a gente!

[...] a função-educador é convidada a pensar de outra maneira sua própria função: as formas e os modos pelos quais o educador se coloca como sujeito, diante de outros sujeitos, afetando e sendo afetado, subjetivando e sendo subjetivado, formando e sendo formado.
(CARVALHO, 2008, p.15)

Pensei na docência enquanto função-educador pelos movimentos dos [des]emaranhados, quando o docente produz brechas em meio aos fios/linhas para estar junto das crianças, lado a lado, transgredindo a ordem adultocêntricas e das verdades mais verdadeiras.

Carvalho (2008, 2014) ainda ressalta que a função-educador atua no nível micro, nas pequenas descontinuidades, na oportunidade de uma experiência que forja um novo acontecimento e, neste sentido, parece-me potência para pensar minha/nossa atuação docente, junto do infraordinário, junto de uma docência menor¹⁷.

Pensando uma [nova] outra posição-docência com a função-educador[a]: uma docência coletiva.

¹⁷ Aqui tomo, como docência menor, a minha/nossa atuação e produção na escola que habitamos e na sala referência.

_DOCÊNCIA A SER HABITADA

Pensar na perspectiva do infraordinário¹⁸ é um convite a olhar de um outro modo para a docência, um modo menor - pequeno, mas enorme. Pequeno em relação à espacialidade – a escola, a sala de referência, mas enorme em relação de possibilidades. Fischer (2019, p.28) impulsiona-me a pensar nessa perspectiva quando escreve: “[...]aquele que diz respeito à capacidade de resistir e de não se render aos mecanismos de controle, mesmo sabendo que eles seguirão existindo e atuando fortemente.”

Inventar outros espaços, na companhia das crianças, para além do já instituído e normatizado, não é sobre criar novos modelos e assim vender formas/fôrmas de fazer, mas é criar novas formas de viver – viver a escola, viver a infância e, claro, viver a docência.

Viver a docência.

Habitá-la.

Uma docência para ser habitada.

¹⁸ Infraordinário convida-nos a interrogar o habitual, olhar e pensar as pequenas coisas e ações, relações e atravessamentos, os encontros e acontecimentos (PEREC, 1973, 1989).

Duas turmas de crianças estavam em um proposta no gramado da escola, uma criança se aproxima das duas prof^a e diz:

-Eu amo essa escola, não quero mais ir pra minha casa, posso ficar aqui pra sempre?

-Como assim, você quer dormir aqui, não sair daqui? Questiona uma prof^a

-Sim, eu gosto muito dessa escola!

-Não, todo mundo vai pra casa. Precisamos viver um pouco também!

Responde a outra prof^a.

Não há vida na escola? Não há?

INSTANTÂNEOS-DEMORADOS

Quem sabe nos seja cada vez mais difícil habitá-la. Quem sabe nos seja cada vez mais difícil produzir uma relação de presença – de ter presença e ser presente [na docência, na escola].

Uma docência para morar, para ser feliz, para ocupar, para povoar!

De fato, não estou dizendo sobre presença física, mas um outro tipo de presença que está cada vez mais difícil de ter e ser, ou seja, de se fazer presente – demorada, atenta, completa. Tudo nos parece forçar a uma aceleração em relação do ritmo – da vida, da infância, da docência e uma

Como deslocar a concepção de que 'precisamos viver' [apenas] fora da escola e dentro da escola, não?

preocupação com o futuro: cumprir tarefas, seguir planejamentos rígidos, avaliações, normas e relatórios de desenvolvimentos.

Muitas vezes, produzimos uma docência, sem nem ao menos nos demorarmos nela.

Aqui, nos instantâneos-demorados, dois posicionamentos: de uma professora no início do ano letivo, e de uma criança no segundo semestre do mesmo ano.

Uma continuidade, do espaço menor – sala de referência, da atuação naturalizada e do controle do corpo [também já naturalizado]: sentar!

Uma docência que é habitada pela necessidade de obediência, em que saber sentar é um modo de deslocar a infância para “[...] repetir “não” a si mesmo” (GROS, 2020, p. 168). E que talvez, muitas vezes, não nos demoramos para estar presente com essa criança.

Olá, tudo bem? Eu sou a professora XXX, pode colocar sua mochila ali do lado e sentar naquela cadeira.

Olá, você é? ah, sim. Pode sentar naquela cadeira.

Hoo, menino, como é seu nome? A prof esqueceu.

Sentam e esperam, os colegas estão chegando. Eu falei pra sentar, quem não sabe sentar?!

-O que mais gosto é: brincar, ler livros, conversar...

-O que menos gosto é: ficar sentado!

A criança, que sabe o que fazer com seu corpo, resiste a um modelo de docência. Neste sentido, Ribeiro (2023) ajuda-me a pensar sobre essa criança, esse corpo que resiste, que não sabe/quer sentar – um corpo-resistência, “[...] que nas relações de forças provocam o desequilíbrio e colocam em tensão a disposição naturalizada do corpo de obedecer e se submeter às práticas educativas instituídas em um primeiro momento na família, depois na instituição escolar [...]” (RIBEIRO, 2023, p.75).

Como um docente pode constituir-se habitando as resistências?

Habitar um território-escola como possibilidade de não fixação da docência que recebe a resistência da criança.

Neste sentido, penso sobre a potência desse território-escola, um movimento de se colocar no mundo [que se espalha], que se produz na relação, em um modo rizomático. Dessa forma, não há uma preocupação em firmar pontos e traçar linhas retas, mas, juntos desse [território], busco outros e novas ‘regras’, por outras e novas linhas de fuga, é uma maneira de preocupar-se com o trajeto, de olhar e mover-se para lugares [muito] diferentes.

Corpos [in]disciplinados,
podem ser percebidos
como corpos-resistência,
que estão no limite
fronteiriço e em fuga
dos grupos que compõem
a escola, grupos que não
“respondem/correspondem
” ao comportamento,
atitudes
“desejadas/determinadas”.
Corpo-resistência que
não se autodisciplina,
auto regulam, que mesmo
vigilados e apertados
pelos limites, proibições e
obrigações, movimentam-
se nas linhas de fuga das
práticas a eles
determinadas. (RIBEIRO,
2023, p. 67)

DOCÊNCIA [FORA DO LUGAR COMUM]: INVENTIVA

Docência inventiva, enquanto vontade de autoria docente. Para pensar a noção de docência inventiva, enquanto autoria docente, é importante mencionar que nesse movimento de escrita, estou compreendendo a invenção diferente de criatividade, pois esta implica criar soluções para problemas, enquanto a noção de invenção referida por Kastrup (1999, 2005) [e esta refere-se à produção deleuziana] produz-se na filosofia da diferença e envolve a invenção de

problemas. A invenção é sempre algo novo, imprevisível; portanto, não se pode tratar a invenção como uma “teoria da invenção” (KASTRUP, 2005). Neste sentido, se fosse considerada uma teoria – os resultados seriam passíveis de antecipação, o que não corrobora com o caráter de imprevisibilidade que a invenção procede. Ademais, a invenção não é um processo que possa ser atribuído ao sujeito, dessa forma, não sendo entendida a partir do inventor – ou seja, o sujeito e o objeto são efeitos – resultado do processo de invenção (KASTRUP, 2005).

Pensando com esses fios constituídos na noção de invenção, a problematização da docência não se esgota na solução, foi assim que percebi vários [des]emaranhados possíveis para pensar a docência inventiva, esta que não tem fim-último - buscar solução para problemas da/na escola, problemas da/na docência, para problemas da/na educação infantil-, mas que inventa problemas para/com a docência [inventiva] deslocar e abre brechas no [des]emaranhado.

Com a noção de invenção, afasto-me dos modelos, técnicas e do passo a passo, não os menosprezo [fazem parte de uma política da docência], mas invisto nas possibilidades da inventividade, das experiências, das oportunidades entre tentativas, para a abertura e realização dos cortes, emendas, nós com diferentes fios em outros [des]emaranhados, compostos com os já existentes.

Esforcei-me, ao longo da investigação e escrita, para manter-me em um território que aceitasse o imprevisível, os [re]planejamentos, o estranhamento dos atos da docência, para poder dar visibilidade para uma docência inventiva constituída nas [im]possibilidades.

A docência inventiva e como possibilidade de exercício da função-educador[a] projeta outros fios e tensiona a docência enquanto prescrição, pois exige um fazer com um pensar com - mas e a docência como fazer sem ao menos pensar.¹⁹

Docência do fazer.



Docência do repetir.

Docência de dar conta de atividades [e supostas aprendizagens].

¹⁹ Foi necessário mexer nesse emaranhado, mesmo que de forma breve. Há um subtítulo em que crio problemas sobre isso.

Na perspectiva de uma docência inventiva nada está garantido. Os deslocamentos, os fios e os emaranhados postos guardam possibilidades escondidas, misturadas, que exigem afetar e ser afetado por um processo em que a abertura está em ver, mostrar, encantar-se, refutar, pensar de outros modos. Não há uma única forma, fôrma ou um modelo seguro, os desafios, como riscos, como forma de experimentar outras formas de vida (FOUCAULT, 2010) e de docência, encantar-se e encantar o outro como território de vida na escola e na sala de aula.

Emergiu, assim, pensar em uma docência que deseja constituir-se de outros modos, tendo a inventividade como necessidade de produzir outros modos de perceber o espaço da sala [4 paredes] não como limitador de corpo-movimento; as folhas A4 como insuficiente para registro, e, as cadeiras e mesas como objetos sem graça se servirem para reproduzir suas funções estabelecidas e padronizadas.



INSTANTÂNEOS - DEMORADOS

Como produzir um deslocamento de uma ideia da docência
[re]produtora para uma docência inventiva?

Como produzir um deslocamento na posição docente competente-
especialista que avalia e possui resposta para tudo para um docente
inventivo que se constitui na função-educador[a]

Como escrevem Horn e Olegário (2019), uma docência que perverte e subverte as formas instituídas, em estado de graça. Uma docência desregrada, arteira, que nasce com fome de constituir-se. Como pensar em uma docência que se permita inventiva, ao invés de categorizar, ordenar e classificar – conteúdos, conhecimentos, currículo e crianças? Como estranhar a prática já posta como verdade?

É possível, constituir docência[s] ao aventurar-se em práticas desconhecidas movimentando [des]emaranhados, produzir desviantes, cortados, emendados, compondo espaços diferentes?

A docência inventiva deslocou-me para apostar na produção de uma docência coletiva com outros [adultos-docente-pesquisadores e, principalmente, com sujeitos-pequenos]. Mobilizou uma função-educador[a] em que a potência de [des]emaranhar-se em e de si mesmo e dos saberes estabilizados pode provocar a produção de vida, a produção de um constituir-se docente.

A docência fora do lugar comum, enquanto possibilidade!

_DOCÊNCIA: PRESCRIÇÃO [FAZER SEM AO MENOS PENSAR]
COMO POTÊNCIA A SER [DES]EMARANHADA



Docência do fazer. Docência do repetir. Fazer sem ao menos pensar está relacionado [também] ao que Dal'Igna (2023) chama de produtos educacionais gourmetizados que são embalados para venda. A docência gourmetizada pode ser considerada na 'adoção' dos livros didáticos em grandes conglomerados editoriais, que vendem para redes públicas; nas atividades em fotocópias que facilmente são copiadas do Google e multiplicam-se nas salas; na reprodução de apostilas on-line com 'ótimos preços' com planejamento/atividades para o ano todo [baseado em datas comemorativas] ainda, em modelos de propostas e atividades disponibilizadas nas redes sociais [como se fosse fazer ctrl + c e ctrl+ v].

Da mesma forma, *black friday* em publicações de revistas que chegam via e-mail, várias ofertas e convites-pagos para 'ampliar' currículo lattes, sem falar nas inúmeras consultorias e cursos on-line [pagos] disponíveis em várias plataformas digitais [com a Pandemia de Covid-19, isso ganhou maior dimensão].

Várias são as possibilidades de um fazer sem ao menos pensar! Pode ser rápido, fácil [e caro].



INSTANTÂNEOS-DEMORADOS

O que podemos fazer para construir um modo encarnado de exercer a docência, um modo de estar presente em sala de aula e um modo de ser professora presente? Como podemos viver o presente, em vez de nos ocuparmos com a busca de futuros ou passados idealizados? (DAL'IGNA, 2023, p.

80)

Os modelos de ser/fazer docência estão por todos os lados, são documentos normativos, que, por vezes, tentam implementar uma docência única/padrão no estado, no país. Por outro modo, as redes e empresas privadas vendem um jeito de 'dar certo' a educação de crianças-pequenas – desde documentos básicos da escola, até modelos de planejamento e fichas de acompanhamento das crianças. Outras propostas de organizações em coleções de livros, em que é 'só aplicar' – e aqui me transmite uma preocupação gigante: um pouco ou quase nada de posicionamento dos docentes frente a essa docência gourmetizada, frente a tantas 'propostas mercadológicas' que estão sendo produzidas e 'adotadas' nas redes públicas, isso quer dizer – se é 'só aplicar' qualquer sujeito pode 'aplicar', mais ainda, qual a justificativa do docente ter momento de planejamento se tudo já está pronto?!



Não quero que me compreendam de forma equivocada – aqui estou pontuando sobre o comércio pedagógico, sobre a mercantilização do conjunto de estratégias para ‘ensinar’ que chegam prontas e bem pouco flexíveis para os docentes e/ou o consumo efêmero de propostas e ideias [pedagógicas] importadas e generalistas, copiando exercitações e atividades desconectadas que foram realizadas em outras escolas e por outros docentes [com outras realidades]. Ainda, por uma certa simplificação sobre os argumentos de como essas cópias acontecem: ‘achei bem legal’, ‘bonitinho’, sem estabelecer a reflexão de uma possível potência da proposta, as intencionalidades, as experiências. Escolas e docências que parecem estar sendo produzidas para ‘render’ registros fotográficos para mostrar as famílias e a rede social; ou como marketing, para estabelecer a concorrência como modelo educacional (BALL, 2014).

Nesta pesquisa, o foco não foi de discussão sobre a questão da mercantilização da educação, no entanto, é importante considerar que este é um outro aspecto que precisa ser problematizado quando pretendemos pensar na docência. Alguns estudos em torno disso foram-me possíveis no doutoramento, principalmente com a leitura de Ball (2010, 2013 e 2014), sendo que, para este autor, o mercado e a utilização da tecnologia na educação potencializam que o Estado passe a produzir políticas e a agir como ‘agente mercantilizador’. A educação, então, torna-se mercadoria e fenômeno que, em fatias, poderá ser contratado, entre operações de compra e venda, entre o setor público e o setor privado.

Para Possa e Bragamonte (2018), o efeito da criação de programas de formação que têm por finalidade regular não só as decisões, mas as ações individuais, coletivas e institucionais, em que se alinham “as

capacidades de autogoverno dos sujeitos com os objetivos das autoridades políticas por meio da persuasão, sedução ao invés de coerção” (ROSE, 1998, p. 39), agindo “pelo poder da verdade [e] pelas fascinantes promessas de resultados eficientes” (MILLER; ROSE, 2012, p. 93) (p. 483).

Ainda preciso demarcar que não estou me referindo ao processo de formação e mais formação [continuada] que, costumeiramente, é projetado para capturar e responsabilizar docentes em relação a resultados e soluções para os problemas de ensino e aprendizagem. Essas formações pareceram-me sempre que precisam ser tensionadas, pois o quanto de estudo, reflexão, problematização e coletividade tem as formações? Auditórios lotados, mega palestrantes [que estão fora da sala de aula há muito tempo], palestras de tempo marcado, docentes sentados lado a lado (centenas) a escutar uma ou duas pessoas que têm a receita sobre como fazer ou seria como fazer sem ao menos pensar?

Com isso, não pretendi advogar pela não formação, mas em um pensar na formação, mais que forma, uma ação de pensamentos outros com e na docência, uma docência que pode constituir-se no entre do [des]emaranhar.

[...] é a responsabilização dos sujeitos pelos seus feitos, pela sua conduta, pelo seu modo de ser, ou seja, “para minimizar o risco depende, então, das escolhas feitas pelos indivíduos, famílias e comunidades, entre as várias opções que o mercado oferece” (Traversini, 2003, p. 46) (POSSA; BRAGAMONTE, 2018, p. 486).

...

-Prof, a gente vai fazer
trabalhinhos hoje?

...

-Já é hora de ir embora?
Não tem folinha hoje?

...

-Ainda bem que não
vamos fazer aquelas
folhas que tem que
guardar depois na
pastinha!

...

-Vai ser todo dia assim,
legal? Sem atividade?

...

-Dói minha mão quando
faço aquelas atividades!

INSTANTÂNEOS-DEMORADOS

O fazer sem pensar pode ser problematizado com o que fui pensando nesta escrita, uma constituição da docência que pode ser defendida - defendendo-a como intencional, planejada, autoral, singular - pensada por e com – inventividade.

Uma constituição docente que pode estar enrolada com uma formação prescritiva com receitas e passo a passo sobre como fazer, mas que, num entre, adquire potência de [des]emaranhar em outros modos de fazer com a participação das crianças, dos outros, como coletivo [coletividade!]. Mesmo pensando nesse fazer, parece ter se tornado difícil produzir uma docência de forma autoral, sendo aquele que desenvolve a ação de constituir-se como docente para/com as infâncias, que também enfraquece nossa potência de inventividade.

Dal'Igna (2023, p.47) em seus escritos menciona que

[...] para ser e tornar-se a professora que cria, que faz alguma coisa com o que é feito dela, que não repete à docência dos outros, que vive e exerce à docência que só cada uma pode viver. Uma docência autoral. Uma docência que nos torna autoras da própria palavra, da própria escrita, da própria existência.

Inúmeras são as colegas professoras que assumem uma posição-docente capturadas por uma verdade não [des]emaranhada, muitas já desistiram, pegas pelo sentimento de impotência, outras por não quererem envolver-se [mais]- cansadas quem sabe, outras ainda por trabalharem muito, uma sobrevivência concreta que exige o trabalho semanal enorme, outras ainda por se sentirem desvalorizadas. Nesse conjunto de motivos para a desistência, precisei encontrar um entre e uma parceria que coloca a infância como noção fundamental da docência (CARVALHO; METZ, 2018).

Assim, uma pesquisa-escrita que se transformou nesta publicação foi se mostrando a mim, uma tentativa de impulsionamento e, quem sabe, de funcionamento de uma luta pela docência para/com as infâncias - um modo de exercício da docência. Uma docência que se faz no coletivo, que é possível de experiência e inventividade no entre de um [des]emaranhar.

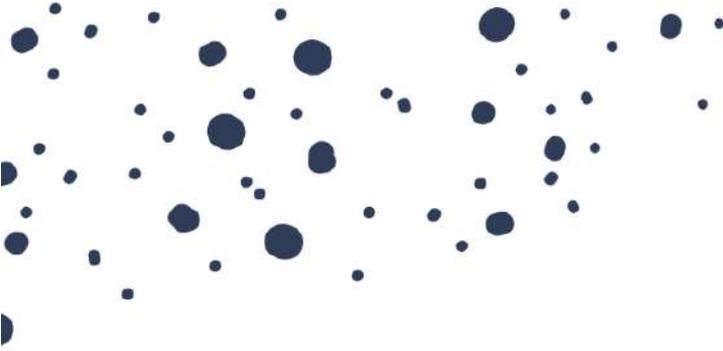
Resistir. Persistir. Reexistir

-Sempre foi
assim, não vai
mudar!

-Cada ano é
pior, não tem
o que fazer.

-Faz do jeito
mais fácil,
não adiante
se estressar.

-Tu ainda não
aprendeu ser
professora
pública!



Infância[s]

entre

[des]emaranhados

4.



INSTANTANEOS-DEMORADOS



Artista Janaina

Pensar: “Como falar dessas “coisas comuns”, ou melhor, como cercá-las, trazê-las para fora, arrancá-las da casca onde estão presas, como dar-lhes um sentido, uma língua: que elas falem enfim do que é, do que somos.” (PEREC, 2010, p.179).

Estávamos sentados conversando, quando me dou conta já havia um grande assunto envolvendo algumas crianças, não sei como começou a conversa, mas ouvi...

-Uma vez eu sofri um acidente de carro, mas já faz tempo, eu era bebê, só que eu não falava essa língua, daí depois do acidente eu tive que aprender tudo de novo, porque eu não sabia essas coisas de gente grande, daí eu tive que aprender uma outra língua, a língua das pessoas, os grandes me ensinaram...

-Mas qual era a língua que você sabia?

-Era uma língua de criança pequena, tipo bá, bá, bá - só que os grandes nunca me entendiam, aí eles tiveram que me ensinar uma língua diferente.

Uma língua, uma nova língua... Um outro modo de 'acolher' as crianças operando uma educação para/com as infâncias. A história de uma criança nesse instantâneo-demorado permitiu-me pensar nos modos como historicamente tem-se inventado versões e posicionamentos sobre 'história da infância'²⁰ e essa categoria produzida na modernidade. Histórias entrelaçam-se aos diferentes sentidos.

Agamben (2005) utiliza a noção conceitual de 'infância'²¹ para pensar como se constitui a separação entre um sujeito da experiência e um sujeito transcendental e cognitivo, essa divisão, que, na modernidade, substitui a experiência pela experimentação controlada e previsível. Infância que é produzida como descontinuidade, uma fratura que divide a experiência e a linguagem, um humano de linguagem em relação a um ser de experiência, ou seja, não se trata de uma impossibilidade absoluta de linguagem, mas da [im]possibilidade da capacidade de experimentar e viver a experiência. A infância seria, para Agamben (2005), esse novo lugar em que a linguagem não precisa ser universalizada, generalista e antecipada em forma de conceitos, pois a experiência pode encontrar-se com a linguagem para a invenção de pensamentos e existências outras.

Muitas formas de dizer sobre a infância no contexto da formação de professores e da escola, numa racionalidade e regimes de verdades científicas e pedagógicas podendo, com isso, produzir uma educação controlada pelos planejamentos e avaliações, pelos objetivos de desenvolvimento e

²⁰ Muitas referências e investigações já sistematizadas fazem parte desse movimento de pensar de outros modos a história da[s] infância[s] dentre eles: Oliveira e Abramowicz (2010); Ariès (1981); Kohan (2003, 2005); Mota (2013).

²¹ Um conceito utilizado pelo autor para nomear a experiência da descontinuidade entre natureza e cultura, corpo e linguagem. (AGAMBEN, 2005)

aprendizagem permitem-me pensar que a experiência como acontecimento e encontro, como relação e problematização, como complexidade foi perdendo significado e sentido. Parece que se perdeu a possibilidade de encantamento como se não pudesse encontrar na relação entre algo misterioso, que não seja previsível.

Não advogo de forma alguma pelo não planejamento, para que não aconteça avaliação, para que se extingam os objetivos educacionais. Minha intenção nisso é mostrar que numa certa perspectiva de infância, temos um modo de experiência na infância, um modo de relacionar-se no mundo em que a linguagem [uma linguagem outra] e a vida possam encontrar-se.

A primeira potencialidade que encontro no fio-palavra infância foi destitui-la da representação imposta a ela como etapa da vida, para assumi-la, a infância, “como condição da história” (KOHAN, 2003).

Num certo sentido, estamos sempre aprendendo a falar (e a ser falados), nunca “sabemos” falar de forma definitiva (ou somos totalmente “sabidos” pela linguagem), nunca acaba nossa experiência da e na linguagem. Quando acreditamos sabê-lo todo, nos voltamos natureza. Deixamos de pensar. Abandonamos a infância. Já nada podemos inventar. Sem experiência da infância, somos natureza inerte, normalidade do mesmo repetida até o infinito. Assim, experiência e infância (experiência da infância, infância da experiência) são condições de possibilidade da existência humana, sem importar sua idade. (KOHAN, 2003, p.07)

Como condição²², a infância movimenta a experiência do que acontece em certas relações que os sujeitos [em qualquer idade] têm com outros e com o mundo e que podem constituir saberes possíveis. Foi assim que Kohan (2003) impulsionou-me a pensamentos e a [des]emaranhar o fio-infância da categoria

²² Para Foucault (2017), condições são sempre de possibilidades. Modelam e ou inventam o conhecimento que temos do mundo e estão entrelaçadas com jogos de verdades que são inventadas para dizer das coisas no mundo.

geracional de uma fase da vida humana. Fase em que são categorizadas as crianças, seja para identificar a menoridade em termos de idade, para identificar as faixas etárias e suas divisões para separar de atividades adultas, para movimentar o consumismo e demais alternativas adultocêntricas.

Para mim, esse fio-palavra, como condição, ajudou-me pensar uma docência que também fica sem palavras quando, na experiência, encontra-se com a condição de infância, com ela encanta-se, estabelece relações e com ela deixa-se atravessar como constituição da docência.

A segunda potencialidade desse fio-palavra, infância veio da sua utilização, às vezes, no singular e, às vezes, no plural, a[s] infância[s]²³, pois quando tomadas no sentido de percepção das crianças, tem uma relação com a construção social que não é natural, tampouco universal. As infâncias estão sendo produzidas constantemente, de forma heterogênea, em diferentes lugares e de diferentes formas, tendo, como base, as vivências culturais, sociais, regionais, econômicas, [...] e é assim que crianças e infâncias se constituem enquanto categoria plural (SIMÃO; ROCHA, 2007).

Quando a constituição da docência encontrou-se com a experiência de estar com as crianças foi-me preciso olhar para a produção das categorias - crianças e as infâncias como movimentos das culturas e da sociedade²⁴ sobre/para/com as crianças. Isso diz respeito aos modos e às condições de vida, as necessidades sociais e culturais que se impõem e capturam os recém-chegados. Aos processos de

²³ Em alguns momentos, estou a referir-me no singular, mesmo com essa forma de escrita, peço que considere minhas intenções não de padronizar, normalizar – mas o meu desejo sobre a produção de infâncias, diferentes e plurais.

²⁴ Estudos sobre como a infância é produzida na história, como as representações da criança como sujeito e seus direitos se produzem como verdadeiras e como as formas culturais afetam a forma de ser criança em dadas sociedades.

educação e numa política pública de escolarização, da mesma forma que as configurações e condições dos ambientes sociais, culturais, econômicos e emocionais das comunidades e famílias, que recebem os recém-chegados, planejam e estabelecem as relações delas [as crianças] com os adultos, seus pares e com o mundo, que criam as condições de possibilidade para as experiências de lazer, de brincadeiras, de trabalho, de vida.

Nessa perspectiva, as próprias crianças fazem o registro de suas faces com as diferenças que conseguem identificar em si e nos outros, não são só diferenças físicas, mas dos modos como encaram as coisas no mundo em relação aos adultos.



Ao enrolar à docência para/com as infâncias, com fios-palavras, fotos, sons, registro, o fiz [faço] com estranhamento e encanto com os movimentos dos [des]emaranhados do meu lugar de fala- na docência, na pesquisa, na escola, na educação, tendo assumido uma condição de infância na condução da minha vida e um trabalho para/com as infâncias .

É assim que poderia, ao longo da escrita, referir-me à educação infantil, em função da minha atuação como docente, no entanto, optei por utilizar a expressão ‘educação das infâncias’, uma ‘docência para/com as

infâncias’, porque entendo ser a constituição da docência um processo que implica considerar tanto a condição da infância, como as infâncias que produzimos social e culturalmente.

A[s] infância[s] e não [somente] a educação infantil, para não [apenas] compreender a faixa etária das crianças, mas para gerar esse estranhamento e a necessidade de olhar para as infâncias além dos limites institucionais. Estou pensando sobre esse movimento da educação que se volta para os [des]emaranhados de produção a partir das experiências - de um constituir-se docente com inventividade e com [as] infância[s].

[...] A criança que eu fui um dia
Mora Dentro desse adulto
que eu me tornei
Na mesma gaveta onde eu guardo os
"Para de sonhar, leva a vida a sério
E ela representa tudo o que eu quis ser um dia
Mas, parei de sonhar e levei a vida a sério
Sim, exatamente como me disseram pra fazer
Mas ao contrário de mim, ela nunca desiste
Ela insiste em me fazer sorrir
Essa criança não marcou hora na minha agenda lotada de desculpas,
Não pediu licença, simplesmente abriu a porta e veio me visitar
E como quem fala:
-Ei, você não tá mais de castigo!
Ela me olhou e disse a coisa mais séria que eu já ouvi
-Você quer brincar comigo?
(A Criança Que Eu Fui Um Dia - Reverb)

Acesse a música, é linda!



Música, pontos e linhas
que atravessam a nossa
vida, a nossa docência.
Infanciar.

INSTANTÂNEOS-DEMORADOS

_INFÂNCIA[S], INFANCIAR

É a infância que é inventada ou é a infância que inventa?
(KOHAN, 2003, p.02)

Com o processo de pesquisa e escrita, a produção de um outro [des]emaranhado sobre as infâncias possibilitou-me fazer deslocamentos entre o conceitual e a potência da resistência que tinham relação não com uma lógica de pensar das crianças, de forma que eu pudesse categorizar e dizer em termos de significados e sentido²⁵. Vi, numa perspectiva das infância[s], como possibilidade de infância enquanto ‘infinita potência de [re]começar’ - uma infância que contagia, que se encanta, mobiliza com o que acontece e é atravessada pelo encontro consigo, com os outros e com o mundo, não aquela infância tão gasta e [re]produtiva [quase sempre, com raras exceções] que encontramos e registramos nas pesquisas, na formação docente e nos próprios cadernos e pareceres professorais.

Infância[s]...experiência[s]. Uma condição que não será abandonada com o passar dos anos, a não ser que se possa abandonar o mundo, como nos mostra Kohan (2015).

Dessa forma, é importante des/re-construir...

...as narrativas sobre as infâncias.

²⁵ As ênfases sobre a lógica da normalização das crianças, divididas em faixas etárias, com etapas cronológicas, periodização do desenvolvimento, com um percurso já traçado para esse sujeito-pequeno.

As crianças estavam
envolvida em um
processo de
investigação e
produção com
diferentes
materiais.

Em uma conversa
entre duas crianças,
escuto uma criança
dizendo que não
havia conseguido
produzir um
registro:

-Estava sem tempo.

-Porquê?

-Não sei, acho que
perdi ele!

INSTANTÂNEOS-DEMORADOS

Esse outro-sujeito-pequeno, que nos chega à escola, à sala, que, por ter vivido tantas coisas outras é um outro-de-nós, poderia pensar é um outro com um modo mais potente de [re]começar, um outro nós que poderia nos atravessar com a experiência-infância.

Infância,
uma condição que nos habita,
um modo de habitar o mundo.

Uma infância do/no tempo aión.

A percepção da infância “como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação” (KOHAN, 2007, p. 94). Uma infância enquanto resistência às ideias/concepções já construída pelos adultos, uma infância que não seja marcada pelas produções adultos-escolares: do bom aluno/boa criança; e/ou a criança que precisa ser ajustada; Mau aluno, Criança em suspenso²⁶.

²⁶ Categorias criadas na produção da pesquisa de mestrado (UECKER, 2019) - https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19142/DIS_PPGPPGE_2019_UECKER_TACIANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Interessei-me por um tempo intenso, vivido plenamente com/junto/pelas crianças. Um tempo [aión] que designa a intensidade da vida, uma temporalidade não condicionada a números, nem sucessão, mas experiência e potência. Esses tempos precisam ser experienciados pelas crianças – a docência pode ser atravessada e habitada nele?!

Deleuze e Guattari (2012) nomearam esse tempo de linha de fuga, pois estabeleceriam coordenadas capazes de explodir as linhas sedimentadas e liberariam um potencial criador. A[s] infância[s] para a constituição

da docência poderia[m] ter, a meu ver, essa potencialidade de ativas linhas de fuga, que a [des]emaranhariam dos determinismos, promovendo movimentos disruptivos e territórios outros para a docência.

Outros fluxos para os fios que não precisam parar de se enrolar e estenderem para constituir uma docência que não corre o risco de ser totalização e universalização, subordinação e determinismo. Fluxos nos fios de possíveis [des]emaranhados que agitam a docência e a escola, pois as infâncias[s], como condição de experiência, possibilitam sempre outros entres que escapam “às organizações binárias, ao aparelho de ressonância, à maquinaria de sobrecodificação” (DELEUZE, GUATTARI, 1980, p. 264).

Um outro território, sempre flexível, pois exige a presença e a participação do outro, um fazer com as crianças. Um território que se produz como fissuras, um entre os fios que permitem habitar o tempo e a docência com. Um modo outro de habitar o tempo. Tempos que não se excluem, mas se confundem, se misturam. Tempo da infância, tempo inventivo, curioso, de experiência e intensidade. A resistência que, como fluxo e fissura, no entre dos [des]emaranhados toma a liberdade de contestar o tempo aos compromissos de uma agenda interminável, regulada

pela rotina escolar e pelo relógio cronológico. Como aponta Skliar (2018), resistência para que se possa pensar no risco que se tem ao tornar a infância e a escola somente uma sucessão de tempos cronológicos.

A aposta de constituição de uma docência com a[s] infância[s] é resistência, pois tem sentido de produção de outros fluxos e novas fissuras, [des]emaranhados outros. Infância[s] no tempo aión, compromisso com a escuta e participação da criança, observação infantil, com as possibilidades de invenção, exploração e experiências da/na escola em cada um [crianças e docente]. A resistência que movimenta, de forma urgente, o tempo com as crianças, um tempo dos encontros, do coletivo, sem pressa, sem relógio marcando minutos de começar e terminar, sem antecipações, sem predileções e presunções.

INSTANTÂNEOS-DEMORADOS



[...]

Tempo, tempo, tempo,
tempo

Vou te fazer um pedido

Tempo, tempo, tempo,
tempo

[...]

Por seres tão inventivo

E pareceres contínuo

Tempo, tempo, tempo,
tempo

[...]

(Oração ao tempo -

Caetano Veloso)



[EXERCÍCIO DO VERBO] - INFANCIAR,
DEVIRES E INTENSIDADES...

Vamos remexer os fios e, se possível, produzir outros fluxos e fissuras...

Tensionando a infância nesse [outro] tempo, inventando-a, fui me permitindo pensar a constituição da docência na educação das infâncias como um acontecimento extracronológico, enquanto condição de experiência [a ser buscada ou inventada]. Se a infância é devir, sem pacto, sem fim, é desequilíbrio, busca, nomadismo, diferença, encontro, novos territórios, experiência (KOHAN, 2003), a docência apresenta-se com uma função-educador[a], que poderia se constituir em um exercício de [des]emaranhar num certo infanciar!

Kohan (2020), explicita as possibilidades desse verbo inventado no devir e intensidade:

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, que deem passagem a uma infância do mundo, da vida, de ninguém em particular, uma infância qualquer, de qualquer um, uma infância liberada dos contornos rígidos e engessadores do preestabelecido, antevisto, prescrito (KOHAN, 2020, p. 08)

Infanciar, pois à docência que busquei construir com a investigação e com esta escrita é uma docência que tem a[s] infância[s] deste tempo e com as suas intensidades como experiência-potência. Uma docência que [re]mexe os fios, em um modelo prescritivo de docência para produzir

Falta tempo [por docentes]

Falta tempo... sobra coisas por fazer. Falta tempo para fazer o que se deseja, metade do planejamento não deu...

Falta tempo para fazer tudo que lhe é cobrado.

Falta tempo para olhar, observar, ouvir e refletir sobre cada criança...

Falta tempo para organizar materiais, buscar, juntar, produzir...

O tempo precisa ser cumprido pois a rotina cronometrada precisa funcionar - a aula

fica fragmentada, as crianças mais

ainda - hora de comer, hora de atividade, hora de pátio, hora....

[de viver?]

Já que falta tempo, e ele é cronometrado e fragmentado,

vamos para a produtividade de tarefas, de registros, de avaliações e comparações em larga escala...

INSTANTÂNEOS-DEMORADOS



São movimentos de fios que abrem possibilidades de um entre potente, podem ter o sentido de serem mínimos potentes, no entanto, são fissuras para que as experiências [de infâncias] potentes tornem-se habituais. Perec (1989) faz pensar sobre essas fissuras possíveis [necessárias], quando problematiza a interrogação sobre o habitual. Às vezes, no exercício da docência, podemos habitar um tipo de território em que o fazer torna-se habitual. Mas, como produz-se o habitual? Por que outros hábitos não podem ser inventados com a mudança que se pode fazer do território, no território que se habita?

Habitar, habitual, outros modos de habitar e outros habituais ...

Propor, experienciar, inventar territórios outros, registros outros ...

Outros modos de habitar e outros hábitos têm relação com o infraordinário (PEREC, 1989), que convida a olhar e pensar as pequenas coisas e ações, relações e atravessamentos, os encontros e acontecimentos. Olhar e pensar sobre o intolerável e o inadmissível no tempo presente em relação àquilo que se naturalizou como habitual. Assim, o infraordinário pode constituir-se em uma lente para encontrar outros espetaculares e extraordinários na docência com as infâncias que não sejam aquelas traduzidas nos manuais educacionais. Um convite para olhar e pensar as paredes, pela janela, as árvores e as calçadas, o céu, o muro, o teto, a folha, os fios e aquilo que se forma entre eles. Perec (2010) ajuda-me a pensar nesse infraordinário, no cotidiano:

Os jornais falam de tudo, exceto do corriqueiro. Os jornais são um tédio, não me ensinam nada; o que contam não me diz respeito, não me questiona e tampouco responde às perguntas que faço ou que gostaria de fazer.

O que acontece realmente, o que vivemos, o resto, todo o resto, onde ele está?
O que acontece a cada dia e que sempre retorna, o banal, o cotidiano, o evidente,
o comum, o ordinário, o extraordinário, o ruído de fundo, o habitual, como dar
conta disso, como interrogá-lo, como descrevê-lo? (PEREC, 2010, p.178-179)

Outros territórios para habitar e habituar-se! Habitar a[s] infância[s] e habituar-se a viver a
infância junto das e com as crianças.

Infância... Infanciar...

...como uma possibilidade [ou condição] para constituir uma docência para/com as infâncias,
para a educação das infâncias. Habitar um mundo nessa condição, com uma capacidade incrível de
recomeçar, de perguntar, de curiosidade, de desejo e vontade, de inquietação e sonhos [uma vida
educadora infantil]. Assim a infância não é algo que está fora de nós, que precisa ser educada por
docentes. Infanciar é uma condição e uma ação que nos dá a capacidade de constituir-se vivendo
[inteiramente] a docência junto das e com as crianças.

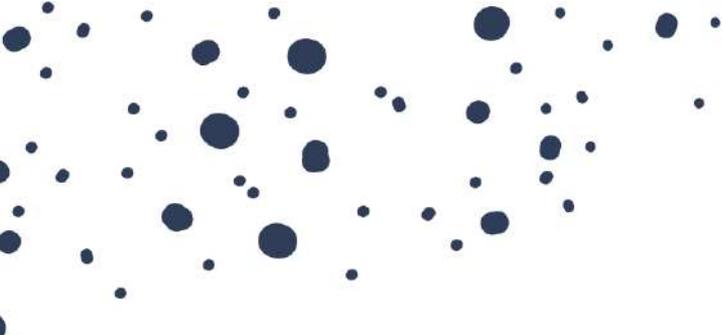
Pode a infância encontrar um lugar na escola [e na docência]?

Parece-me difícil em tempos de moldes e modelos aplicáveis, de mesas e cadeiras
marcadas, de minutos cronometrados para comer, para brincar e ir ao banheiro.

Parece difícil. Mas parece possível!

Depois, me parece necessário.

“[...] lembrarmo-nos de que somos infância e quase nada mais”. (KOHAN, 2015, p.225).



Escola

[des]emaranhada

em

5.

Território[s]





Artista Janaina

INSTANTÂNEOS-DEMORADOS

Estava passando pelo corredor quando escuto uma conversa entre duas
profes:

- [...] Estranho né, essa criança ainda estar na nossa escola, os pais trabalham, tem condições, não sei porque não está em uma escola particular!
- Quem sabe vão esperar ele terminar o Pré B e daí sim colocar no primeiro ano em uma escola particular, bem melhor!

INSTANTÂNEOS-DEMORADOS

A espacialização entre a escola pública e a escola privada, bem como outras espacializações que produzem o território da escola [e separam crianças, conhecimentos, rendimentos, processos, potencialidades...] parecem estabelecer uma relação com os modos de constituição e exercício da docência. Valores sociais, políticos, econômicos, culturais e até morais assumem lugar em um conjunto de práticas normalizadoras, que são estabelecidas como função da escola.

A pedagogia, como conhecimento e práticas pedagógicas, como conjunto de tecnologias, técnicas e estratégias, forma um sistema racional que estrutura, organiza e institucionaliza a educação e o território da escola. Mais que espaço físico, naturaliza um sistema de ideias, distinções e separações com diferentes saberes que delimitam um dentro e um fora da escola. Também operam valores, tendem a produzir um conjunto de distinções e classificações, de divisões e de conformações que produzem espaços diversos para crianças [diversas] no contexto escolar, inclusive, operando as estratégias de in/exclusão.

Com base em um discurso pedagógico, é possível construir um território social para dizer do lugar [social] de uma criança no coletivo, seja pelo aspecto econômico da família, seja pela possibilidade de reconhecimento que esses saberes permitem distinguir as crianças, a inteligente, a com baixa autoestima, a problemática, a com dificuldades, a boazinha, a hiperativa [...]. A construção do território da escola e, nele, micro-territórios parece servir para separar por distinção as crianças, apontando para a naturalização de um tipo de política espacial e dos saberes que colocam em funcionamento e operam, por naturalização de valores, um modo de [des]qualificar as crianças para a participação na sala de aula e na escola.

A produção de um território escolar e da docência, a partir de práticas discursivas e não discursivas, opera como uma matriz de inteligibilidade para pensar e ver, atuar e conduzir, receber e acolher as crianças. Mais que isso, opera os modos como se conduz as classificações e separações, como se nomeia e intenciona a participação e a recepção das crianças.

Na minha dissertação, Uecker (2019), busquei mostrar como essa matriz, operada pelos saberes pedagógico e psicológicos e os valores, por meio dos pareceres pedagógicos, coloca em funcionamento um modo de produção dos sujeitos- crianças, dando-lhe um território representativo e uma marca que modela as subjetividades e um tipo de infância. Também uma colega de grupo de pesquisa, (RIBEIRO, 2023), em sua tese, mostra, a partir de cenas escolares, como na escola se tenta encaixar um corpo-estudante em classificações e separações, mas que ao mesmo tempo eles produzem movimentos de fuga que podem ser compreendidos como corpos-resistência, ascendendo para outros saberes que podem ser mobilizados pela docência e pela escola, “deslindo a produção de sujeitos para um corpo-outro, [...] um corpo-poder-resistência-saber” (RIBEIRO, 2023, p.19).

Foi nessa possibilidade de [des]emaranhar esse território da escola e encontrar-me com a minha docência na educação das infâncias que pensei no fio da escola não para só mostrar a escola como instituição-território de produção controlado de sujeitos interrogando a função de distinções e classificações, de divisões e de conformações, mas, sobretudo, o que a escola e a minha docência [em constituição] podem, com a participação das crianças, ser resistência. Pensar em como fazer da constituição da docência com as crianças uma potência para pensar na escola para e com infâncias. Para tanto, problematizei:

Como fazer uma escola outra na escola?

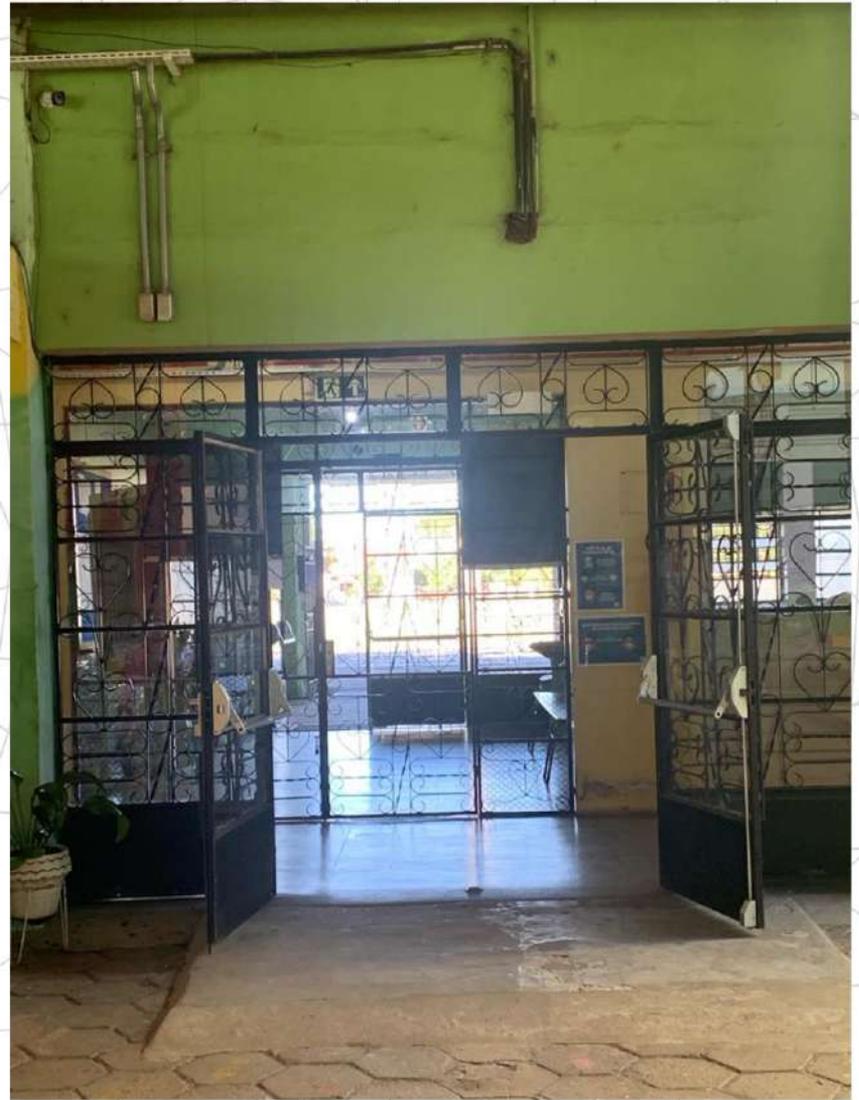
Quem produz a escola?

Minha intenção foi, ao entrar nesse emaranhado, encontrar a possibilidade de alguns [des]emaranhados que a constituição da minha docência possibilita. Pensar “[...] em uma escola [...], bem melhor” com a participação das crianças e não no território já determinado para elas ocuparem.

Comecei então a pensar...

Estávamos esperando mais dois minutinhos para ver se chegaria mais alguma criança antes de irmos para a sala. Estávamos do lado de dentro do 3º portão de acesso a escola olhando para a rua. Nisso, uma menina para bem no marco do portão, pega na maçaneta e puxa falando: "olha profª é só fechar e fica igual uma prisão!"

A vice-diretora de turno que estava parada próxima, escuta e com uma cara assustada contraria a afirmação da menina: "Não! Mas nossa escola tem paredes pintadas coloridas para vocês, ela não é uma prisão." E já foi abrindo o portão novamente.



Portão 3/6

INSTANTÂNEOS-DEMORADOS

“Não! Mas nossa escola tem paredes pintadas coloridas [...]”. Esta é a perspectiva do adulto sobre como uma escola das infâncias precisa ser. Qual é a perspectiva da criança? “igual uma prisão!”. Tratar a perspectiva da criança como um erro de percepção pareceu-me que desconhecemos, na escola, os elementos que fazem com que a criança construa essa percepção, que também é sentimentos, que também é conhecimentos que foram sendo estruturados para organizar um conceito para prisão a partir de suas experiências.

Para minha constituição docente, o espaço do tempo livre que estava vivendo com as crianças e com essa criança em particular potencializou o encontro com a experiência na composição de um território outro, dentro do território da escola – aquele espaço cercado, gradeado e separado da rua. Até que ponto

pela percepção da criança separada da rua, no caso da prisão?

Masschelein e Simons (2017) ajudaram-me a pensar na escola como potência para o ‘tempo livre’ e com uma tradução grega [mais comum] de tempo livre como *skholé*, qual seja: “A escola [...] uma fonte de conhecimento e experiência disponibilizada como um ‘bem comum’” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p.09). Uma escola que, em seu território, promove o bem comum justamente porque potencializa a ruptura de ideias prontas e é capaz de processos de pensamento, saberes e fazeres que ganham força no comum, com a participação que negocia no coletivo a construção do bem comum.

Uma escola, que, inventada no princípio de *skholé*, encontra-se com a potencialidade das experiências de adultos e crianças, adultos com crianças em um tempo-espaço, em que é possível produzir territórios, paisagens e

agenciamentos outros. Uma escola que pode [des]emaranhar-se da sua função de artefato para o governo e controle da população infantil, de instituição que, utilizada politicamente e com vistas a separar ainda mais as crianças, como resposta a problemas sociais que disputam o seu papel pedagógico de experiência (MASSCHELEIN E SIMONS, 2017) - como estão moldadas as instituições escolares contemporâneas. Soube aqui, enquanto escrevia, que muitos vão dizer que estou fazendo um papel apolítico dessa relação da escola no controle do risco que corre a população infantil ou sobre o papel social da escola. No entanto, penso que quando assumimos que determinadas crianças vão para escolas privadas [melhores] e outras ficariam 'confinadas' nas públicas ou quanto é tomado como um erro a percepção da criança que é esgotado num não e pela percepção do adulto, já se assume, como prática um discurso

político-pedagógico sem ao menos perceber que se assumiu.

Foi aqui que Skholé fez-me perceber a constituição da docência como tempo livre, pensar, suspender, imaginar coisas outras, inventar [...]. O tempo livre encaminha a constituição da docência numa potencialidade de fazer escola junto com as infâncias, porque o exercício da experiência docente é a de alguém que “lembra a si mesmo que é um escravo liberto e que há um preço a pagar por isso” (MASSCHELEIN E SIMONS, 2017, p. 134) e ainda:

[...] alguém que constantemente se lembra que não serve a ordem social e econômica [...] alguém que se lembra de que não serve aos pais ou à velha geração, apesar de ser membro dela – alguém que está [...] cuidando de sua relação com as crianças e está disposto a ser chamado de 'sabidão' (MASSCHELEIN E SIMONS, 2017, p. 134).

Uma constituição da docência que, também, poderia perceber quando as infâncias das crianças estão tomadas e experimentadas como ameaça ou que absolutiza o amor pelas crianças num lugar purificador que as deixa à margem, não as leva a sério e, por isso, priva e se priva de experiência de formação (MASSCHELEIN E SIMONS, 2017).

[Des]emaranhar esse território da escola como encontro e acontecimento, como experiência de constituição da docência, tem a

ver com uma certa profanação que precisa ter a artesanaria inventiva de outros modos de estar docente para/com as crianças, sobretudo, de tornar sem efeito [pelo menos, em alguns movimentos de fuga] esse território escolar produtivo, que é representado quase sempre pelas políticas governamentais e pela economia política que a escola representa, no controle da população, em nossa sociedade.

Era aniversário da escola, estávamos pesquisando sua história através de fotografias, quando uma menina diz:

-Na escola a gente vem para estudar, aprender coisas né prof?

Eu perguntei - Mas você não aprende nada fora daqui?

-Um tempo em silêncio, ela responde: -É, bem... então não sei porque venho na escola.

Toda criança tem 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento – é o que os adultos dizem...

Eles, os adultos, tem mania em querer dizer as coisas 'verdadeiras' e dizer pelas crianças...

Acham mesmo que somente 6 direitos são nossos. Só na minha mão tenho possibilidade de contar 10 coisas, aí tenho mais os pés, mais todo o meu corpo – e se precisar até os fios de cabelos...

Dizem que os direitos são 6: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se –

mas e o Perguntar? Sujar-se? Inventar? Dividir? Fazer bolo? Sorrir? Brincar na chuva? Dançar? Ser rainha? Imitar Cachorro?

Ah, [só] posso "**Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos..." mas e os vários animais e plantas que tem em todos os cantos?

Pelo menos posso "**Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos..."

Me disseram que as crianças precisam "**Participar** ativamente..." - meio estranhos esses adultos né – participar de que forma, se eles não nos dão possibilidades, quando dão, nos escutam, mas fazem mesmo assim do seu jeito.

Adoro "**Explorar**..." , é, até que alguns espaços estão sendo produzidos de muita inventação.

Tá aqui outra coisa estranha – "**Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível ... por meio de diferentes linguagens."

Um dia, um adulto me disse que quando pequena eu não sabia falar, que eu não sabia me expressar, então eles me ensinaram uma linguagem – essa de como nos comunicamos agora – que movimento, balbuciar, barulho, choro, riso, balançar de braços, franzir de testa, nada disso era expressar-se?!

Ah, para finalizar o último direito é "**Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural..." – espero que não preciso obedecer essa ordem de direitos, pois gostaria de me conhecer desde o início, não só depois de conviver com outras crianças e adultos, depois de brincar, de participar... É, mas são a lógica dos adultos né...

Se alguém pedisse minha opinião eu faria um 'Emaranhado Nacional Não-Comum Criançeiro'¹, ah nele sim teria tantos Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimentos quanto fios de cabelos na minha cabeça!

Produzido em parceria com Ana Julia, 6 anos.

¹ Remetendo-se a nomenclatura: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.

No estar com crianças, além de pensar os modos como elas pensam a escola, também, foi possível pensar o modo como elas, pelas coisas que pensam, podem construir, como experiência, um fazer escola.

Ao pensar com as crianças as políticas nacionais curriculares para a educação delas, nas instituições educacionais formais, elas trazem ideias para outros modos, inventivos de constituição da docência.

Sei que se torna difícil negar ou romper com um emaranhado em que a docência acontece pela posição-docência que está estabilizada nas políticas instituídas na escola em função da institucionalidade de controle governamental da população, no entanto, penso que o espaço da resistência pode inventar com as experiências e participação das crianças, uma docência que é acionada pela função-educador[a], capaz de [des]emaranhar outros possíveis territórios a conviver dentro desse território que é a escola. Isso foi a experiência que tive com a Ana Julia, ao dar outros sentidos não tão comuns para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Encontrar um equilíbrio e estar ao lado das crianças, parece-me uma boa saída.

Aqui, percebo a possibilidade de defender a escola, não aquela escola [prisão] que aquela criança percebe ou a escola melhor que não é a que ela frequenta, que é apresentada pela professora. Uma escola que esteja entre os territórios físico e de ideias, em que a criança tenha vontade de estar, porque percebe nessa experiência de estar com a possibilidade de constituir-se ao mesmo tempo que também constitui outros. Um tipo de infânciar que não é esquecido na escola e que contrasta com uma infância que não quer habitar o território da escola.

A escola que a gente quer depende das escolhas que a gente faz!

Assim sendo, na escola, a resistência está em construir territórios para o infanciar: acontecimentos, afecções, exercício de práticas de liberdade que possibilitam um insurgir de uma escola-outra lá no interior da escola mesma (GALLO, 2015).

“Quem sabe, modos inventivos de estar e de viver a/ na/com a escola.” (FISCHER, LOPONTE, 2020, p. 04)

_ESCOLA: TERRITÓRIO DE INVENTIVIDADE E EXPERIÊNCIA

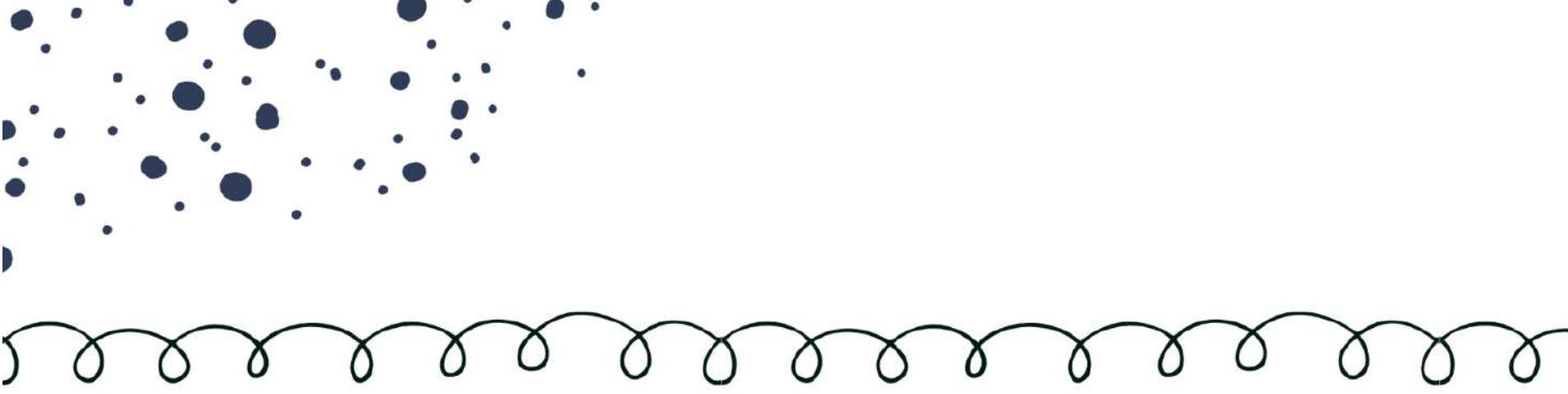
O território[s]-escola forma[m]-se no encontro entre suas próprias proposições, juntamente, com as de quem o olhe, já que se espera escapar de representações fixas e ir na direção de vivências singulares que configuram formas a partir de percepções de espaço-tempo dadas nas experiências. (OLIVEIRA; FONSECA, 2006, p.138)

Pensar a escola enquanto território[s] é, para além da sua estrutura arquitetônica, organização das salas, os corredores, mas pensar na multiplicidade de paisagens que podem desdobrar-se [paisagem-pátio, paisagem-corredores, paisagem-sala], ou seja, as subjetividades, por meio das múltiplas paisagens são construídas com efeitos simultâneos [ou não] em cada espaço (SANTORO, 2020). Pensar nas ideias que estruturam e organizam as condutas e as relações nesse espaço.

Pensar território[s] é resistir ao que está fixo, único, verdadeiro, é suspender as naturalizações e investir em processo de [trans]formação, de invenção, de experiências para compor. Em outras palavras, território[s] que vão se constituindo não como unidade [totalidade], mas multiplicidade de fios – docência, infância[s], inventividade.

Pensando a escola por essas vias [da invenção], opõe-se a qualquer lógica de resultados, de normas e modelos a ser seguida na educação para/com as infâncias. É pensar e produzir uma docência inventiva, autoral, responsável para/com as infâncias.

Produzir na e com a docência na educação das infâncias e com as crianças uma defesa da escola como território[s] de invenção e experiência.



[Des]emaranhados outros:

para seguir a pensar

continuamente na constituição

da docência

6.





INSTANTÂNEOS-DEMORADOS

Artista Janaina

Iniciei este capítulo de conclusões com a certeza de que elas são sempre provisórias e que constituem um momento presente que não irá se repetir, pois logo ali estarei atravessada por outras experiências e o sistema de 'verdades' que busquei registra com a escrita já poderá ser suspenso por pensamentos outros. Com isso, pretendi, nas conclusões, adiantar que meu pensamento sobre a constituição docência entre os fios infância[s], escola e inventividade tem uma relação muito mais com a problematização que com as respostas.

Quando me referi ao longo deste texto sobre a constituição da docência não foi no sentido de problematizar a formação profissional de uma docente que trabalha com a educação infantil, essas formações que venho experimentando, numa noção evolucionista da profissional, nomeada como formação inicial [eu fiz Pedagogia], formação continuada [eu fiz especialização, mestrado e agora doutorado] e, ainda, formação profissional [aquelas que constantemente aparecem como cursos, oficinas, seminários, formações ofertadas pelas Redes de Ensino...]. Com a pesquisa que intencionei construir com o doutoramento, apesar de galgar mais um degrau formativo, foi dar visibilidade para um outro modo de constituição da docência [a minha e de muitas colegas], uma docência que, ainda, está pouco evidenciada [pelo menos, como processo, pois o dispositivo do deve ser verdadeiro é muito referenciado] nos manuais de formação.

A docência, no sentido do que me propus a pensar, não pode ser desacompanhada da palavra constituição, processo que assume o efeito de constituir, de composição. De ensaiar constantemente, com a experiência que a própria docência promove e opera uma constituição da posição docente, tendo, como referência, uma função-educador[a] que se relaciona com os

modos que me fazem pensar o que faço com aquilo que dizem os discursos sobre a docência, nas políticas, nos manuais e na escola e como faço para ocupar-me da minha constituição docente com aquilo que, nos detalhes, aparece-me e atravessa-me, aquilo que vem das minhas relações com os outros, as crianças, as ideias que operam discursos educacionais, as imagens que produzo da escola, dos registros que realizo dos corredores, do pátio, das crianças e dos adultos, da sala de aula, enfim da escola que habito e que ajudo a construir como território[s] a ser habitado por crianças e adultos.

É, desse modo, que as perguntas: Como pensar a docência junto de três fios: infância, escola e inventividade? Como esses fios tornam-se potência para produzir outras e novas relações com as crianças e inspirar [outros] docentes? fizeram sentido para o desenvolvimento da investigação.

Para pensar com as perguntas, fui produzindo e remexendo o [des]emaranhado que produzo de forma metodológica e que resultou nesta escrita-ensaio. Foi ao movimentar fios que pude ir dando sentidos outros para a constituição da docência e para deixar que, com eles, pudesse continuar a problematizar a constante constituição da docência. Foi possível [tomara que ainda emerjam] outras perguntas, pois, quando busquei defender uma docência que se constitui na inventividade, na experiência e no entre, percebi que eram as perguntas que faziam sentido.

Vivi com a pesquisa e depois com o registro nesta escrita-ensaio daquilo que Costa (2007) busca dar visibilidade para a pesquisa em educação, a noção de que ‘pesquisar é um processo de criação e não mera constatação’ (p. 148) e que “a originalidade da pesquisa está

na originalidade do olhar” (p. 148). Pensar sobre a docência em uma educação para/com as infâncias não poderia, para mim, limitar-se ao que estava explícito ou até sob a perspectiva da crítica, nos discursos e manuais, nas políticas, nos textos científicos ou nas práticas de formação formais e oficiais. Precisei problematizar os detalhes da minha docência com um olhar de quem a problematizava, carregando e movimentando os fios-palavras-noções conceituais que conhecia e que passei a conhecer [com o estudo] para que a constituição da docência emergisse como objeto de investigação.

Avalio que consegui, ao colocar as últimas palavras no papel e no registro da escrita que o meu olhar, sobre a minha docência e sobre como tenho me constituído docente com as crianças e com tudo que experimento sendo docente, invento meu objeto de investigação e as interrogações que faço sobre um outro modo de produzi-la, que, de forma alguma, abre mão das formações oficializadas, mas que pode rizomatizar e propor uma docência que resiste a constituir-se de um único jeito.

Estávamos brincando de massinha, uma massinha feita pela turma com farinha... Mas já estava no final da manhã...

-Mais dois minutinhos e vamos terminar, ok?

-Porquê? Não gosto de terminar, sempre fico ainda pensando nisso...

INSTANTÂNEOS-DEMORADOS

Se a docência é deste mundo e regida por relações de saber e poder que estabelecem critérios que a legitimam, senti-me no direito de uma docente-pesquisadora em constituição, dar visibilidade, não com a intenção de substituição às ideias e concepções de formação tradicional e academicamente aceitas, mas em como inventar desvios e brechas para potencializar outras e novas relações com a docência, as infâncias e a escola.

Com a construção da materialidade e a possibilidade dos instantâneos-demorados que fui procurando o 'entre' nos [des]emaranhados que estavam sendo produzidos. Foram brechas nas tramas do cotidiano que como fuga iam sendo acionados. Os instantâneos-demorados, foram caracterizados a partir de pequenos acontecimentos, de imagens, de registros [...] que não foram programados, com horário marcado ou planejado com antecedência. Os instantâneos-demorados, eram as experiências que poderiam ser atravessados pelos fios-palavras [infância[s], escola e inventividade] e que permitiam ir [des]emaranhando uma possibilidade de constituição da docência.

A intenção dessa escrita foi dar potência para um modo de constituir-se docente seja habitada e [des]emaranhada no[s] território[s] que compõem a escola de educação das infâncias. Uma escrita-ensaio que possa ser útil e utilizado por colegas docentes em constituição para que individual ou em conjunto tenham o que ler de uma docência com a participação das infâncias sejam elas a participação das crianças, seja ela como condição de existência no mundo. Uma escrita-ensaio que adentre a potência de se olhar à docência nos detalhes para que, ao constituir-se docente, também se opere um modo de resistir e inventar. Uma escrita-ensaio que possa ser [des]emaranhado atravessando a

formação de professores para que tenham a possibilidade de estar na escola, com outras professoras e criando a originalidade de olhar para os territórios que estão no território da escola.

Poderiam ser outros fios?



Os fios que os instantâneos-demorados suscitaram foram esses: infância[s], escola e inventividade. Outros instantâneos e a partir de outras experiências vão ser aquilo que multiplicam a possibilidade de constituir-se docente.



Os modos de olhar, registrar e pensar à docência nos detalhes, como instantâneos-demorados mobilizaram meu compromisso com a pesquisa, com a docência, [...]. O compromisso de não reforçar discursos naturalizados, mas de suscitar um entre [possível], um respiro necessário para a docência.



Sobretudo, para uma docência que não para de se constituir porque não param de acontecer experiências que atravessam o docente. Se não param as experiências não param os instantâneos e os [des]emaranhados, os fios em deslocamento que potencializam a problematização e um pensar outro sobre e na docência.

Como pensar à docência junto de três fios: infância, escola e inventividade?



Consigo problematizar à docência, pois ocupo este lugar, docente para/com as infâncias, é problematizando as [minhas] experiências, os movimentos que produzo, resisto e deixo-me afetar que me impulsionam a pensar sobre a infância, sobre a escola e [porque não] inventividade[?].

Como esses fios se tornam potência para produzir outras e novas relações com as crianças e inspirar [outros] docentes?



Esses fios que são emaranhados cotidianamente, por nós docentes, ganham potência para produzir outras e novas relações com as crianças e inspirar [outros] docentes quando passo a tencionar a [minha] experiência de produzir uma docência outra, quando ao longo da investigação que ensaio, foi se [des]emaranhando e passam a constituir à docência com as crianças a partir da inventividade do infanciar. Uma docência para/com as infâncias.



Os fios [des]emaranhados aqui me possibilitam continuidades, outros fazer, outras emendas e emaranhados. Desta forma, não se finda aqui a problematização, eles se tornam potência para outras continuidades...

No entanto, e sempre com a provisoriedade necessária, esta escrita-ensaio me faz defender a experiência da docência torna possível [des]emaranhar outros modos de constituição docente quando, a infância [infanciar] e a inventividade, movimentam-se por uma ação de docência coletiva, que coloca em funcionamento uma função-educador[a] e a produção de outros territórios dentro do território da escola. Uma defesa da escola como território de inventividade e experiência para uma docência coletiva.

[Des]emaranhar à docência, porque que seguir problematizando...



O que ainda é preciso para, no coletivo, problematizar a [nossa] docência – pensar sobre a docência [coletiva] na escola, com as ideias e concepções, as [nossas] realidades, os [nossos] materiais disponíveis. Pensar com? Quais são os nós que não se consegue desamarrar para outras [des]emaranhados?



Por que é [tão] difícil remexer nos emaranhados que já estão instituídos na escola? Que produções serão [ainda] necessárias para fazer emergir territórios outros na composição e um território da escola? Uma escola outra na escola? Por que, enfim, é tão difícil olhar para os fios-palavras [organização, currículo, tempo-relógio, normas...] e pensar neles com a participação das crianças?

Por fim, sem fim, uma ideia que continuará a me inspirar...

A vida é feita de instantâneos e quero me demorar neles para que a inventividade e a experiência que me atravessa se desloque para a produção de docência[s] coletiva[s]!

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr.-jun. 2014.
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- Ariès, Phillippe. (1981). **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar
- BALL, Sthepen. J. E. Vozes/Redes Políticas e um currículo neoliberal global. In: PEREIRA, M. Z. C. et al. **Diferenças nas Políticas de Currículo**. João Pessoa: UFPB, 2010. p. 21-45.
- BALL, Sthepen. J. E. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. **Sociologia da Educação: Uma análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013b. p. 177-189
- BALL, Sthepen. J. E. Educação global S.A.: **novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014
- Bergson, H. (2009b). "L'intuition philosophique", *La pensée et le mouvant*, Édition Critique, Presses Universitaires de France: Paris, p. 117-142.
- BORGES, Clayton Cesar de Oliveira. Anarqueologia como operador metodológico e éthos filosófico em Michel Foucault. **Aufklärung**, João Pessoa, V.9, N.3, Set.Dez., 2022, P.5166. Disponível em: <https://Periodicos.Ufpb.Br/Index.Php/Arf/Article/View/63004/36958>
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**, com a alteração da LDB, por força da Lei Nº. 13.415, de 2017. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/431644888/lei-13415-17>. Acesso: 07 dez. 2022.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Foucault e a função-educador**. 2ed. Ijuí: Ed. Unijuí. 2014.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Pensar a função-educador: Aproximações foucaultianas voltadas para a constituição de experiências de subjetividades ativas**. 31ª Reunião Anual a Anped. 2008. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/pensar-funcao-educador-aproximacoes-foucaultianas-voltadas-para-constituicao-de>. Acesso em: 12 jan. 2023.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de Carvalho; METZ, Vitória Bassan. A emergência do conceito de pedagogia da infância no Brasil e suas reverberações no âmbito da docência na educação infantil.

Linha Mestra, N.36, P.311-313. Set- dez. 2018. Disponível em:

<https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/118/127>. Acesso em: 07 dez. 2023.

CASTRO, Joselma Salazar. **A docência na Educação Infantil como ato pedagógico**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3 Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

DAL'LGNA, Maria Cláudia. **Nós da docência**. São Paulo: Pimenta Cultural. 2023.

DALMASO, Alice Copetti **Fiandografia: experimentações entre leitura e escrita numa pesquisa em educação**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação (Linha de Pesquisa Educação e Artes), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Capitalisme et schizophrénie 2**. Mille Plateaux. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil platôs 4**. São Paulo: Editora 34, 1997

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs**. Vol. 05. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 01. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Junior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed:34, 1992.

FISCHER, Deborah Vier. **Pensar com cenas de escola: a arte, o estranho, o mínimo**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2019. Disponível em:
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/197436/001098143.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
Acesso em: 23 set. 2022.

FISCHER, Deborah Vier; LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Modos de habitar a escola: o que somos capazes de inventar?** *Educação*, v. 45, jan/dez. 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35041>. Acesso em: 16 jun. 2023.

FISCHER, Rosa Maria B. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 93-102, jan./abr. 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Hyw7s8nb3jLKrwgqgfS4c3J/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 dez. 2023.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert L; RABINOW, P. Michel Foucault. **Uma Trajetória Filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **“Conversa com Michel Foucault”, repensar a política**, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. P.289-347.

FOUCAULT, Michel. A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. Entrevista com H. Beker, R. Fonlet-Betancourt, A. Gomez-Müller, em 20 de janeiro de 1984, Concordia. *Revista internacional de filosofia*, nº 6, julho-dezembro de 1984, ps. 99-116. In: FOUCAULT, M. **Ética, Sexualidade, Política**. Org. e seleção de textos Manoel B. da Motta. Trad. Elisa Monteiro, Inês Autran D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Ditos & Escritos; V), 264-287.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980**: aulas de 09 e 30 de janeiro de 1980 / Michel Foucault; tradução, transcrição e notas Nildo Avelino. – São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 5ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GARLET, Francieli Regina. **Entre o visível e o enunciável em educação: o que pode uma docência que cava a si mesma?** Tese de Doutorado. UFSM: 2018.

Horn, **Claudia Inês**; Olegário, **Fabiane**. Inventário de notas para uma formação docente inventiva. *Revista Digital Do LAV*, 12(1), 110–123. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/33962>. Acesso em: 23 jan. 2023.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas: Papirus, 1999.

KASTRUP, Virgínia. Educação e invenção em tempos de incerteza. In: VOLZ, Jochen; PRATES, Valquíria (orgs.). **Incerteza viva: processos artísticos e pedagógicos** – 32ª Bienal de São Paulo. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016, p. 1-5.

KASTRUP, Virgínia. **Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. Educação Social**. v. 26. n. 93. p. 1273-1288. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27279.pdf>. Acesso em: 02/05/2023.

KOHAN, Walter Omar. Imagens da infância para (re) pensar o currículo. Texto apresentado no I Fórum Amazônico de Educação, “O pensamento Brasileiro em Currículo”, Belém, Pará, 24-6 de Outubro de 2003. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/3757/3428>. Acesso em: 27 jun. 2023.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. 1 ed. 1reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

KOHAN, Walter Omar; CARVALHO, Magda Costa. **Childhood & philosophy**. Rio de Janeiro, v. 17, jul. 2021, p. 01-30.

KREMER, Claines; GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. “Vão ter que aprender muito sobre a gente”: elementos das crianças para uma discussão sobre aprendizagens na pré-escola. REAe – **Revista de Estudos Aplicados em Educação**. V.5. nº9. Jan/Jun. 2020. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/6321/3056. Acesso em: 07 dez. 2022.

LAROSSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19. Jan/fev/mar/abr. p. 20-28. 2002.

LARRAURI, Maite. **Anarqueología: Foucault y la verdad como campo de batalla**. Madrid: Enclave de libros, 2018.

LARROSA, J. Operação Ensaio: sobre o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 27-43, 2004.

LOCKMANN, Kamila; MOTA, Maria Renata Alonso. Práticas de assistência à infância no Brasil: uma abordagem histórica. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 26 , jan./jun. 2013. p. 76 – 111.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2 ed – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MILLER, P; ROSE, N. **Governando o presente: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal**. Trad. Paulo Ferreira Valerio. SP: Paulus, 2012.

OLEGARIO, Fabiane; MUNHOZ, Angelica Vier. Escrita ensaística: fragmentos menores. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 26 – n. 1, p. 155-164, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/GMDjxLQC6pfQCZ45frdLJdm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 de maio 2023.

OLIVEIRA, Andréia Machado; FONSECA, Tania Mara Galli. Os devires do território-escola: trajetos, agenciamentos e suas múltiplas paisagens. **Educação e realidade**: v. 3. P. 135-154. jul./dez. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6849/4120>. Acesso em: 15 dez. 2023.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.26. n.02. ago. 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JrF5H8r96wRTvTDLSzhYpcM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02/05/2023.

PEIXOTO, Jacqueline Rodrigues. **Travessias no artista-docenciar: trajetórias de uma atriz bailarina-educadora**. Tese de doutorado. Fortaleza–Ceará. 2019.

PEREC, **Georges**. Aproximações do quê? **ALEA**. V. 12 Nº 1. Jan.-Jun. 2010 p. 178-180. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/gctzvY4kPBnC5fCc6vjZc4K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan.2023.

PEREC, Georges. **L'infra-ordinaire**. Paris: Seuil, 1989.

POPKEWITZ, Thomas S.; FRANKLIN, Barry M.; PEREYRA, Miguel A. **Cultural history and education: critical studies on knowledge and schooling**. New York: Routledge, 2001.

POSSA, Leandra Bôer; BRAGAMONTE, Patrícia L. A. Políticas Públicas de Inclusão e a privatização da responsabilidade docente na e pela formação de professores. IN: LECTURAS (Recurso electrónico) - **La Laguna: Servicio de Publicaciones**, Universidad de La Laguna, 2018. Disponível em: <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/11294>. Acesso em: 07 dez. 2023.

RIBEIRO, Eliziane Tainá Lunardi. **Sujeito-corpo-resistência: práticas educativas em cenas escolares e fugas-borramentos**. Tese de doutorado. 2023.

RIBETTO, Anelice; DIAS, Rosimeri de Oliveira. Micropolítica e uma aposta ética, estética e política de formar professores pela invenção. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Vo. 17, Nº 47, 2020 Ppge/Unesa. Rio De Janeiro.

ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. (Org.). **Liberdades reguladas**. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 30-45.

SANTORO, Talita Vitória Cordasso. (DES)TERRITÓRIO-ESCOLA: A MULTIPLICIDADE DE CONCEITOS E EXPERIÊNCIAS. **Cadernos da Pedagogia**. v. 14, n. 28, p. 110-123, Maio-Ago/2020.

SILVA, Rafael Lesses da. **O que pode o gênero no cinema? Efeitos deformativos no currículo escolar**. 2023. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/28958/DIS_PPGPPGE_2023_SILVA_RAFAEL.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 27 jan.2024.

SIMÃO, Márcia Buss; ROCHA, Eloísa Acires Candal. CRIANÇAS, INFÂNCIAS, EDUCAÇÃO E CORPO. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 185-204, jan./dez. 2007

Skliar, Carlos. Infâncias da linguagem, infâncias da infância, memórias de infâncias: depois é tarde demais. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, p. 245-260, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/30700/23994>. Acesso em: 7 fev. 2021

UECKER, Taciana. **A produção da infância e da criança: um cirandar pelos pareceres pedagógicos na Educação Infantil**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2019, 130 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Santa Maria, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19142/DIS_PPGPPGE_2019_UECKER_TACIANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 Fev. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Ecológica: um novo horizonte para a biopolítica. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Ed. Especial Impressa - Dossiê Educação Ambiental, jan/jun, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD –Educ. Tem. Digital**, Campinas, v.12, n.1, p.147-166, jul./dez. 2010.
VEYNE, P. M. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. Trad. Alda Baltazar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4 ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2014.



Imagem: Artista Janaina Mello Landini