

CÍNTIA CASTRO MONTEIRO

**O MILAGRE DE UMA ESCOLA: A FABRICAÇÃO DE UMA INFÂNCIA EM  
UMA INSTITUIÇÃO REVELADA PELA VIRGEM MARIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do programa de Pós-Graduação em Educação, para a obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA  
MINAS GERAIS - BRASIL  
2019

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade  
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

M775m Monteiro, Cíntia Castro, 1991-  
2019 O milagre de uma escola : a fabricação de uma infância em  
uma instituição revelada pela Virgem Maria / Cíntia Castro  
Monteiro. – Viçosa, MG, 2019.  
ix, 89 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Orientador: Eduardo Simonini Lopes.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 87-89.

1. Educação infantil - Aspectos religiosos - Igreja Católica.  
2. Subjetividade. 3. Ambiente de sala de aula. 4. Análise de  
interação na educação. I. Universidade Federal de Viçosa.  
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em  
Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 372.241

CÍNTIA CASTRO MONTEIRO

**O MILAGRE DE UMA ESCOLA: A FABRICAÇÃO DE UMA INFÂNCIA EM  
UMA INSTITUIÇÃO REVELADA PELA VIRGEM MARIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do programa de Pós-Graduação em Educação, para a obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 29 de abril de 2019.

---

Arthur Meucci

---

Heloisa Raimunda Herneck

---

Ana Pereira dos Santos

---

Eduardo Simonini Lopes

(Orientador)

*Dedico este trabalho à minha família,  
ao meu amigo Lino e a todos aqueles que  
torceram por mim e contribuíram  
para minha formação.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus e Nossa Senhora por me dar forças para vencer meus medos, limites, inseguranças e ansiedades. Também me sinto grata pela oportunidade de compor um trabalho que problematiza o meu processo de formação familiar, o qual também foi produzido pelos modos de subjetivação católico. Portanto, construir esta pesquisa não foi um processo fácil devido a construção conflituosa entre mim e a minha fé, mas neste momento final da pesquisa percebo o quanto foi importante.

Agradeço também a minha família por sempre me apoiar e me incentivar. A minha Mãe pela paciência por ser a minha melhor amiga e viver cada momento desta pesquisa junto comigo, por me dar a força que eu precisava. Ao meu pai por sempre sonhar com a minha entrada na UFV desde a graduação e agora serei Mestre. Aos meus irmãos Joyce, Frank, Débora e Samuel por torcerem por mim e me ajudarem no que fosse necessário. Gostaria de agradecer de um modo especial, a minha irmã Débora que sempre cuidou de mim quando eu era pequena, me dava banho, arrumava meu lanche para ir à escola e sempre me ajudou nas tarefas escolares. Minha irmã querida, não tenha dúvidas o seu carinho e sua paciência me possibilitaram chegar até aqui. Nesta Dissertação também não foi diferente, porque você formatou todo o meu trabalho. A minha prima/irmã Larissa por me ajudar nos momentos de desespero. Aos meus sobrinhos Luís Miguel e Júlia por serem a minha fonte de inspiração e de alegria, eu os amo muito. Agradeço aos meus cunhados/as Aldair, Carol e Valéria pela amizade, pelo carinho e pela força. Ao meu namorado Marcos por sempre me apoiar, tirar as minhas dúvidas e me incentivar desde a graduação.

A minha Vó Ica por ser uma grande mulher, bondosa, guerreira, disciplinada e dedicada no que se dispõe a fazer, vovó linda sempre tentei me espelhar em você. Em memória a minha Tia Dalva, aquela que era tudo ao mesmo tempo (minha segunda mãe, minha tia e minha avó), sempre me dava colo quando eu precisava e torcia muito pela minha felicidade. A minha tia emprestada France Gontijo, a qual admiro muito como mulher, professora e tia. Obrigada pelas preocupações, pelo carinho e por sempre cuidar de todos nós. Agradeço também ao meu anjo da guarda aqui na terra, obrigada Judite (Tita) por todas as suas orações e por sempre ser aquela que me aproxima de Deus. Também agradeço à todos os meus vizinhos que torceram e rezaram por mim, vocês são a extensão da minha família.

Também sou grata aos meus amigos do Laboratório de biologia celular, especialmente o Lino por ser o meu porto seguro e o meu maior incentivador. Meu amigo “Maravilino” você sempre me ajudou a florescer, a sua amizade e seu carinho me faz sentir forte. Obrigada por tudo!

Agradeço à Universidade Federal de Viçosa, o Departamento de Educação e a CAPES por financiar a minha pesquisa. Também não posso me esquecer de todos professores do departamento que contribuíram com a minha formação, principalmente o Professor Arthur Meucci, bem como as funcionárias Nayane, Máisa e Eliane pelo apoio e pelo carinho.

A professora Heloisa Herneck por ter me dado a oportunidade de ser sua orientanda de iniciação científica por dois anos. Tudo que eu aprendi para ingressar no mestrado devo a você. Então, conhecer Heloisa foi o começo de tudo... Ela sempre acreditou e incentivou cada um de seus orientandos. Consecutivamente foi uma ótima orientadora, muito humana, comprometida, ou seja, ser orientanda da Heloisa foi um divisor de águas na minha carreira acadêmica.

Ao meu orientador Eduardo Simonini por toda a aprendizagem que me proporcionou. Construí meu projeto de pesquisa devido as suas influências em minha formação acadêmica, seja pela participação no “Grupo Cotidianos em Devir” ou na disciplina “Dinâmica de Grupo”. Agradeço pela confiança e por ter me dado a oportunidade de ser sua orientanda de mestrado, pode ter certeza que o seu “aceite” e o processo que vivenciei ao decorrer da pesquisa foi muito mais significativo do que um título de mestre. Eduardo, obrigada pela paciência e por todas as correções comprometidas com o meu trabalho se ele está bom é porque eu tive um ótimo orientador para me ajudar.

Agradeço à todos os meus colegas do mestrado (Priscila, Monalisa, Uyrá, Rita...) por também contribuírem com a minha formação. De um modo especial gostaria de agradecer a Letícia por participar de cada etapa do mestrado comigo, ela é a minha companheira, aprendemos muito uma com a outra e produzimos bons frutos, bons trabalhos acadêmicos. Amiga, sem seu apoio eu também não teria conseguido. Afinal, ter uma amiga “furacão” (Rsrs...) é para poucos, ela é muito empolgada na escrita, publicamos alguns trabalhos e tenho certeza que ainda vamos publicar muito mais. Nunca vi tanta produção em uma pessoa só, “Let” é aquela amiga que te joga para cima, para frente, para todos os lados. Sempre serei grata!

Também agradeço a todos da escola “Centro Educacional Infantil Três Pastorinhos”, a diretora por permitir a minha pesquisa, aos fundadores e as professoras da escola pela disponibilidade e pelo carinho. Queria agradecer a professora da “Turma da Abelhinha” por contribuir com a minha pesquisa. De um modo especial, a professora da “Turma da Girafinha” por aceitar a minha inserção na sua sala de aula e pela meiguice de todos os dias. Gostei muito de participar do cotidiano da sua sala e de aprender com a sua prática, você contribuiu com a minha formação. E por fim, sou grata as queridas crianças pesquisadas por todo compartilhamento de amor, carinho e aprendizado.

Muito obrigada a todos!

## SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS E TABELAS.....	vii
RESUMO.....	viii
ABSTRACT .....	ix
<b>1. PARA INÍCIO DE CONVERSA .....</b>	<b>1</b>
<b>2. A FABRICAÇÃO DA INFÂNCIA NO COTIDIANO .....</b>	<b>6</b>
2.1. POLÍTICAS PARA INFÂNCIA NO BRASIL .....	10
<b>3. PRODUZIR, TECER E ACOMPANHAR OS DISPOSITIVOS DE SUBJETIVAÇÃO .....</b>	<b>21</b>
<b>4. HISTÓRICO DA ESCOLA .....</b>	<b>26</b>
4.1. A APARIÇÃO DE NOSSA SENHORA COMO DISPOSITIVO DA FÉ: O HISTÓRICO DA ESCOLA QUE SE INICIA.....	27
4.2. SONHOS COM NOSSA SENHORA E MOMENTOS DE ORAÇÃO.....	38
4.3. COMO A AMARBEN FOI CONSTRUÍDA? .....	44
<b>5. CENAS DA DISSERTAÇÃO.....</b>	<b>50</b>
5.1. COMPOSIÇÃO, ARQUITETURA E ROTINA DA ESCOLA .....	50
5.2. O DIA BONITO É A GENTE QUE FAZ.....	54
5.3. UM MINUTINHO SÓ... CRIA JUÍZO! .....	59
5.4. UM DE CADA VEZ... .....	66
5.5. A PROFESSORA QUER SER DESAJUIZADA E NÃO PODE .....	69
<b>6. MINHA CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO NO PROCESSO DA PESQUISA.....</b>	<b>79</b>
<b>7. PARA “FIM” DE CONVERSA .....</b>	<b>84</b>
<b>8. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>87</b>

## LISTA DE FIGURAS E TABELAS

*FIGURA 1-APARIÇÃO DE NOSSA SENHORA EM MURIAÉ, MG. A SANTA (INDICADA EM DESTAQUE) COSTUMAVA APARECER PRÓXIMO A UMA ÁRVORE. ARQUIVO DA ESCOLA CENTRO EDUCACIONAL INFANTIL TRÊS PASTORINHOS. FOTÓGRAFO DESCONHECIDO. IMAGEM REGISTRADA NO ANO DE 1994. ....34*

**ERROR! HYPERLINK REFERENCE NOT VALID.**

*FIGURA 3 - CRIANÇAS DO BAIRRO SANTA CLARA, VIÇOSA-MG, RECEBENDO SOPA DA AMARBEN EM FRENTE A PRÉDIOS COM A CONSTRUÇÃO INTERROMPIDA PELA CAIXA ECONÔMICA FEDERAL. ARQUIVO DA ESCOLA CENTRO EDUCACIONAL INFANTIL TRÊS PASTORINHOS. FOTÓGRAFO E ANO DESCONHECIDO. ....42*

*TABELA 1 - ROTINA DA CRECHE PESQUISADA .....50*

*FIGURA 4 - FACHADA DA ESCOLA CENTRO EDUCACIONAL TRÊS PASTORINHOS, FOTO REGISTRADA NO DIA 18 DE SETEMBRO DE 2018. ....52*

**ERROR! HYPERLINK REFERENCE NOT VALID.**

*FIGURA 8 - VANESSA FEZ UM ANEL. ARQUIVO PESSOAL. ....68*

**ERROR! HYPERLINK REFERENCE NOT VALID.**

*A UNHA DE ALICE. ARQUIVO PESSOAL.....69*

*FIGURA 9 - LAURA ESTAVA CONTANDO HISTÓRIA PARA SEUS COLEGUINHAS COMO SE FOSSE A PROFESSORA. ARQUIVO PESSOAL. ....69*

### **Tabela 1**

*TABELA 1 - ROTINA DA CRECHE PESQUISADA ..... 50*

## RESUMO

MONTEIRO, Cíntia Castro, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, Fevereiro de 2019. **O milagre de uma escola: a fabricação de uma infância em uma instituição revelada pela Virgem Maria.** Orientador: Eduardo Simonini Lopes.

O presente trabalho teve como objetivo seguir diferentes processos de subjetivação da infância em uma sala de aula de Educação Infantil, de forma a acompanhar a fabricação da infância no cotidiano escolar. Para tal finalidade, acompanhei uma turma de Educação Infantil, em idade de três anos de uma escola com forte orientação religiosa. No que tange à minha investigação fiz uso de entrevistas não dirigidas a docentes, diretora e fundadoras da instituição e também me inspirei na pesquisa cartográfica, afim de acompanhar as relações cotidianas entre os sujeitos pesquisados. Cartografar é fazer o mapa das intensidades dos encontros no cotidiano; o mapa das conexões, o mapa das composições de força dos dispositivos de subjetivação. Como resultado da pesquisa, percebi que os processos de subjetivação que emergiam nas vivências cotidianas estavam relacionados a práticas disciplinadoras e ao contexto religioso/católico em que a escola foi produzida. A escola pesquisada era animada por dois modelos distintos de “ser professora” e, conseqüentemente, dois modelos de “ser criança”: um priorizava a liberdade, a criatividade e os momentos brincantes; outro dava ênfase à manutenção da ordem dentro e fora da sala de aula. A importância da conservação destas ordens e do cumprimento das regras circulavam por toda instituição, produzindo assim crianças disciplinadas e submissas. Assim, esta pesquisa nos convida a pensar como diferentes modelos de docência assumidos no cotidiano escolar praticam igualmente diferentes modelos de infância e de educação.

## ABSTRACT

MONTEIRO, Cíntia Castro, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, February, 2019. **A miracle of a school: the construction of a childhood in an institution revealed by Virgin Mary.** Advisor: Eduardo Simonini Lopes.

This paper had as its aim to follow different processes of childhood's subjectivation in a classroom of a Preschool Education, so I could follow the construction of the childhood in the daily school. For this, I followed a classroom of the Preschool Education; they were three years old and studied in a school with a strong religious orientation. About my investigation, I used not directed interviews with teachers, the principal and the founders of the institution. I was also inspired by the cartographic research, in order to follow the daily relations among the ones that I researched. To cartograph is to trace a map of the meeting's intensity on the daily life; the map of conexions, the map of compositions of power that make the subjectivation's device. As result, I realized that the processes of subjectivation that emerge from the daily experiences were related to disciplinarian practices and to the religious/catholic context which the school was built. The school researched was composed by two distinctive models of being a teacher and, because of it, two models of being a child: one was made to prioritize the liberty, the criativity and the playing moments; the other one emphasized the maintenance of order in and outside the classroom. The importance of the conservation of these rules and the compliance of them surrounded all the institution, making the children under control and submissive. Yet, this research invite us to think about how different the models of teaching on the daily school also turn out to different models of childhood and education.

## 1. PARA INÍCIO DE CONVERSA

Em nossos estudos “com” os cotidianos das escolas, há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os “outros”, no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros, mas nós somos também esses outros e “outros” (FERRAÇO, 2003, p. 160-161).

De acordo com a epígrafe acima para estas primeiras linhas, considero importante trazer minhas vivências como forma de articular o meu desejo em estudar o cotidiano das crianças da Educação Infantil. Sou formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV); optei em fazer este curso devido ao meu interesse em estudar as crianças, suas aprendizagens e composições de vida.

Durante o curso de Pedagogia, também recebi algumas influências que me levaram para este caminho. Nesse sentido, posso elencar três importantes experiências em minha formação, as quais contribuíram para a elaboração desta pesquisa. Inicialmente, na graduação, participei do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, que me proporcionou a primeira experiência no cotidiano escolar com as crianças pequenas, despertando-me o desejo de aprofundar nos estudos referentes a esta temática. Em um segundo momento, me tornei participante do “Grupo Cotidianos em Devir<sup>1</sup>” que potencializou conhecimentos a respeito da metodologia e referencial teórico utilizado neste trabalho. Por último, posso destacar a disciplina “Dinâmica de Grupo”, que cursei no final da minha graduação e que me instigou a participar dos processos e coletivos e disciplinares de crianças da Educação Infantil.

Deste modo, o disciplinamento imposto às crianças pelos adultos me trouxe algumas provocações que despertaram o meu interesse em estudar a produção coletiva da infância. Assim, o presente trabalho tem como objetivo seguir os dispositivos de subjetivação que fabricam uma infância em uma sala de aula de Educação Infantil de crianças com três anos de idade. Para discutir esta questão, torna-se importante destacar o trabalho de Foucault (2008), o qual tem como foco de estudo a constituição do sujeito. Este autor busca problematizar a produção das relações de forças que fundam (e são fundadas) nas relações sociais.

---

<sup>1</sup> No grupo “*Cotidianos em Devir*”, compartilhamos aprendizados, no que diz respeito às teorias pós-modernas, ao estudo *no/do/com* o cotidiano. Esse grupo de estudo é oferecido pelo Departamento de Educação (UFV).

Foucault (2008) também considera que a construção histórica do sujeito não pode ser pensada fora das relações de poder e de produções de verdade. Para este autor, “o poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente” (Foucault, 2008, p. X). O mesmo ocorre com o conceito de verdade, a qual é produzida em meio às relações de forças tensionadas em sociedade.

Para Foucault (2008) os fatos não ocorrem por pré-determinação natural, sendo mais relevante observar as discontinuidades que atravessam a história e não a verdade identitária dos fatos históricos. Portanto, é possível inferir que este autor não busca a essência, a totalidade dos acontecimentos na vida em sociedade, mas as composições – tantas vezes contraditórias – de forças. Deste modo, Foucault (2008) se interessou em observar os tempo e espaços em que diferentes saberes foram construídos e tidos como legítimos socialmente. Isso porque ele acredita que o conhecimento e os saberes existem por meio das condições políticas, sociais, econômicas, psíquicas, as quais originam o sujeito e suas competências de saber. Assim, se o saber é praticado pelos sujeitos que estão em processo relacional, o mesmo não está pronto e acabado. É a partir das relações de poder que alguns saberes e conhecimentos se destacam mais que outros, podendo perdurar por muito tempo. Neste sentido, para Botelho (2016)

A relação de poder implica relação de saber e relação de saber supõe relação de poder, uma vez que, para Foucault, o poder é tido como exercício e o saber é regulamento, porém não são relações separáveis do humano, pois relações de poder produzem relações de saber (BOTELHO, 2016, p.7).

Em Foucault (2008), o poder é praticado por vários pontos entre relações desiguais, sendo que “o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona” (FOUCAULT, 2008, p. XIV). Consequentemente, é possível considerar o poder como uma rede produtiva que permeia todo o corpo social.

Segundo Foucault (2008), um dispositivo de poder está sempre inscrito em um jogo de forças, as quais produzem e sustentam diferentes tipos de saber, que, ao mesmo tempo, são também sustentados por ele. Assim, por dispositivo de poder, ele tenta:

(...) Demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 2008, p.244)

Como ressaltado, o dispositivo é heterogêneo (por abranger discursos, instituições, disposições arquitetônicas, regulamentos, leis...), sendo formado por relações flexíveis, numa trama que se estabelece entre estes elementos. Tal como foi enfatizado, é plausível notar que o dispositivo é uma trama, é a rede que faz ver, sentir, organizar uma maneira de existir. Estudar dispositivos de poder é mergulhar em processos que produzem maneiras de existir e pensar. Deste modo, se um dispositivo é algo que faz funcionar maneiras de existir e pensar, ele é intrínseco ao que Félix Guattari (1996) denominou de “processos de subjetivação”.

De acordo com Guattari (1996), as famílias, as religiões, as políticas, as escolas, a mídia, dentre outras práticas, fabricam subjetividade que são seus modos de existência, de agir e pensar um mundo, fabricando uma realidade social. Barros (1994) pontua que a subjetividade, para Guattari, atravessa os conjuntos sociais, sendo que:

A noção de subjetividade aponta para uma ruptura com a noção unificadora de indivíduo já que a subjetividade é um conjunto de componentes que, segundo Guattari, são tanto da ordem extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, ecológicos etc.), quanto da ordem infrapessoal (sistemas perceptivos, de afetos, de desejos, orgânicos etc.) (BARROS, 1994, p.150).

Desta maneira, os processos de subjetivação podem ser entendidos como agenciamentos entre a ordem extra-individual e a ordem infrapessoal que fabricam os sujeitos, os quais são tecidos nas tramas sociopolíticas do cotidiano. Neste sentido, a vida cotidiana é atravessada e composta em processos de subjetivação a enredarem discursos, crenças, valores, arquiteturas, instituições e políticas que montam maneiras de existir em um mundo. Por conseguinte, estudar o cotidiano e os dispositivos de subjetivação que o permeiam, é seguir as redes que o movimentam. No que se refere à infância, Corazza (2004) a problematiza numa perspectiva foucaultiana, ao propor a existência de um *dispositivo de infantilidade*. Segundo a mesma, a infantilidade atua como dispositivo técnico- histórico, isto é, como uma máquina que faz ver, que faz falar. Uma máquina que possui linhas de força de poder-saber e, conseqüentemente, linhas de subjetivação. Desta forma, pontua que:

Colocar a infância em discurso, incitar a produção de saberes sobre ela, regular relações de poder e práticas institucionais em seu nome, construir ideais religiosos e laicos de vida e sociedades futuras, produzir mitos infantis; tudo isso entra em colisão com a nova faceta do dispositivo de infantilidade - a perda da infância (CORAZZA, 2004, p.26).

Corazza (2004) considera que, nascido dos mecanismos de poder, o dispositivo de infantilidade, configura-se nas linhas de forças da identidade infantil submissa e dependente. A infância tornou-se um problema econômico, político e moral no meio social. Os poderes-saberes, atualizados no *dispositivo de infantilidade*, possibilitaram que a Pedagogia representasse a infância, incumbindo-se da tarefa política de formá-la. O *infantil-dependente* (submissão infantil) e o *infantil-adulto* (adultização da infância) formam dois conjuntos estratégicos que, por meio das relações de dominação, foram produzidos em leis, regulamentos e políticas públicas. Assim, diante do que foi evidenciado, acredito ser necessário o acompanhamento dos dispositivos de subjetivação da infância no cotidiano escolar, a fim de me colocar entre as tessituras fabricadas e inventivas tanto de uma escola quanto de uma infância nela produzida.

No que se refere à dimensão do cotidiano, para Alves (2008) estas discussões evidenciam uma maneira diferente de criar conhecimento, onde, por cotidiano, se compreende conhecimento em *rede* e estudá-lo é dar ênfase às redes de conhecimentos que se tecem no dia a dia dos praticantes sociais. Por esta via, torna-se importante ressaltar que o cotidiano não deve ser considerado como um lugar, sendo que, para Certeau (1998), o cotidiano é um *espaço praticado*; são os praticantes que *fazem* o espaço. Lacerda (2017) enfatiza tal questão ao sustentar que:

Penso em cotidianos, enquanto espaços que se fazem e se desfazem, sem se materializarem, ou se dissolverem; sendo feitos, não existem enquanto lugar circunscrito; e sendo desfeitos, continuam a existir, como potência política da expressão dos sujeitos. Os infinitos espaços praticados que configuram os diferentes cotidianos, se atravessam continuamente, livres dos lugares que os denominam (LACERDA, 2017, p. 131).

Assim, o cotidiano como espaço praticado é também dimensão prene em processos de subjetivação, sendo também assumido como campo da multiplicidade permeado de intensidades inventivas e conflituosas que se compõem por meio das tramas, das redes de poder-saber que não são lineares, nem tampouco estáveis. E se as redes e as tramas são instáveis, isso se dá porque as mesmas se formam nos jogos de força e, assim, compõem as novidades, as opressões e as invenções em diferentes dimensões como, por exemplo, a infância e a escola.

Em suma, se o cotidiano pode ser pensado nas redes de conhecimento, estas redes se compõem em meio a diferentes dispositivos de subjetivação. Acompanhar cotidianos é seguir os jogos de força que inventam realidades nas relações

“insignificantes” do dia-a-dia. Portanto, seguir as linhas inventivas, de ruptura ou de opressão nos cotidianos, é acompanhar o mecanismo de dispositivos que inventam uma *realidade* e, em especial para este trabalho, que inventam uma infância: como a história, a política, as legislações e a própria prática no cotidiano escolar.

## 2. A FABRICAÇÃO DA INFÂNCIA NO COTIDIANO

A infância da palavra já vem com o primitivismo das origens.

(BARROS, 2013, p.21).

Para Kohan (2007) “no seu nascimento, a palavra infância está associada a uma falta, a uma ausência, que é inscrita no marco de uma incapacidade” (KOHAN, 2007, p.100). Portanto, a infância surge como “incompetência”; eram considerados infante e infantil todos aqueles assumidos como submissos, frágeis, incapazes e dependentes. De acordo com Corazza (2004), na Idade Média

O “Mundo Infantil” ainda é o mundo das mulheres, dos plebeus, dos rústicos, dos sem-razão, dos pecadores, dos despudorados, dos débeis: um mundo no qual a natureza dessas singularidades e totalizações por pouco não é a mesma dos animais (CORAZZA, 2004, p.163).

Como é possível perceber, não só as crianças eram ignoradas, mas uma grande parte da população. No período medieval, as crianças eram consideradas como *adultos pequenos* e no cenário social europeu havia um alto índice de mortalidade infantil, devido à falta de higiene, como também pela falta de alimentos necessários para a subsistência humana. Se, por um lado, homens e mulheres tinham muitos filhos, poucos sobreviviam e a morte das crianças era tratada com naturalidade: a criança que morria era assumida como um anjo que voltava ao céu.

No século XVIII, também conhecido como Século das Luzes, a visão teocêntrica da Idade Média foi progressivamente substituída pela razão científica, a partir de um movimento cultural e filosófico, originado em meio à elite europeia, denominado como *Iluminismo*. O projeto iluminista, que caracteriza o início a era moderna, valorizou a educação do povo e, conseqüentemente, um novo modelo escola, não restrita ao universo da igreja, de forma a preparar as crianças para a vida adulta e para o processo produtivo, por isso deveriam ser educadas e disciplinadas.

Os discursos educacionais modernos surgiram, assim, com o objetivo de produzir um corpo disciplinado. Como pontua Foucault (1987), o sistema escolar emerge como meio de governar os corpos através de padrões higiênicos e alimentares, os quais buscavam “cuidar” e “governar” a saúde e a moral das crianças. Deste modo, a instituição escolar tornou-se uma máquina de governar os corpos infantis; um

dispositivo de subjetivação a inventar saberes e práticas para a infância. Para Assis César e Duarte (2009):

A aliança entre Estado, pedagogia e medicina colocou todos os aspectos da vida das crianças em evidência no interior da escola, e suas mínimas manifestações foram cuidadosamente escrutinadas: além das aulas, as brincadeiras de pátio, a merenda, as vacinas, os exercícios físicos, a higiene corporal, tudo foi tomado como campo de intervenção e de produção de verdades sobre a infância, formando-se um sistema disciplinar, no qual os exames corporais compuseram medidas centrais no processo de educação escolarizada. (ASSIS CÉSAR e DUARTE, 2009, p.125)

Diante do que foi ressaltado acima, para Foucault (2008) o processo de escolarização está relacionado ao disciplinamento do corpo, como também à governamentalidade da população. O conceito de governamentalidade pode ser compreendido como condução de condutas; um conjunto produzido pelas instituições, pelas táticas que exercem o poder, o qual é fluído, móvel, circula em toda a parte (micropoderes), incidindo sobre a ação e a subjetividade dos sujeitos/população. Esse tipo de poder pode ser chamado de governo que desenvolve um conjunto de saberes.

De acordo com Nogueira-Ramirez (2011) a governamentalidade trouxe implicações políticas, econômicas e sociais, produzindo problematizações pedagógicas e educacionais. O autor pontua que a arte de governar, a qual “se propôs a corrigir ou dirigir implicou de alguma forma uma ação pedagógica em que a disciplina ocupou um lugar de destaque” (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2011, p.66). A disciplina constituiu práticas que foram moldando os dispositivos de poder-saber.

Corazza (2010) também pontua o disciplinamento do corpo infantil, relacionando-o à governamentalidade da população:

O governo das crianças aparece, assim, como uma modelagem da natureza, uma ação externa que mantém na ordem os hábitos e as tendências naturais: trata-se de atribuir firmeza à sua própria vontade (CORRAZA, 2010, p.100-101).

Nesta perspectiva, a infância tornou-se escolar, pedagogizada, permeada de disciplinas educativas constantes e práticas repressivas para controlar o comportamento das crianças, reforçando sempre os conceitos de normalidade. Desta maneira, a escolarização separou as crianças “por idade, raça, etnia, gênero, classe e grupo social, religião e crenças, diferença e escolha sexual, capacidade intelectual ou física e identidade nacional” (CORAZZA, 2004, p.189). Diante do que foi exposto, é possível

refletir que as instituições escolares surgiram como meio de organizar, controlar, homogeneizar, classificar as crianças, adequando-as a projetos de sociedade.

É neste sentido que pretendi, na produção desta pesquisa, acompanhar os processos de subjetivação de crianças da Educação Infantil de um cotidiano escolar. Assim, tive como objetivo colocar em evidência a produção dos dispositivos de subjetivação (política, leis, regulamentos, religiões, ordens, instituições, arquiteturas) presentes em uma sala de aula de crianças da Educação Infantil. Todos estes elementos emergem nas práticas cotidianas que são incertas, inventivas e caóticas.

Para Certeau (1998), o cotidiano é praticado, fabricado, produzido pelos sujeitos, no mesmo movimento em que recriam suas vidas e resistem às normas e imposições. Portanto, as práticas cotidianas são incertas. Certeau (1998) valoriza as relações produzidas no dia a dia e também aprecia as práticas conflituosas e inventivas que emergem de tais relações tecidas cotidianamente.

Nesta perspectiva, Alves (2008), Lacerda (2017) e Oliveira (2012) também abordam o cotidiano por Certeau (1998), ressaltando que este conceito pode ser entendido tanto como nossa vida diária, que é repleta de rotina e repetição, quanto também como uma dimensão em que pode aflorar algo inventivo ou inusitado. Assim, a repetição não impede a produção do caos, da desordem, dos conflitos e processos criativos a se materializarem em um dia a dia aparentemente igual.

Deste modo, as relações cotidianas são produzidas e, para Alves (2008), o cotidiano é complexo, singular e diverso. A este respeito, Ferrazo (2003) também sublinha que no cotidiano acontece a produção de conhecimentos e, assim, enfatiza que:

Os saberes-fazer dos sujeitos que praticam o cotidiano escolar são ambivalentes, deslizam o tempo todo, produzem fraudes, dissimulações, deslocam o instituído, criam outras possibilidades ao mesmo tempo em que tenta conservar o que está dado (FERRAÇO, 2003, p.158).

Acompanhando Ferrazo (2003), Oliveira (2012) assinala que, ao estudar o cotidiano, torna-se necessário considerar as múltiplas *desorganizações* e *dinâmicas provisórias*, uma vez que tais questões abrem a possibilidade de compor os movimentos inventivos ou conflituosos. Para a mesma, as realidades cotidianas também são provisórias e complexas, portanto a vida cotidiana não pode ser limitada, controlada e quantificada. Deste modo, é plausível notar que não há uma maneira, um caminho pré-determinado, um *como* estudar o cotidiano, posto que o cotidiano é compreendido como dimensão praticada (MONTEIRO et al, 2018).

Ademais, quando abordam a escola, em especial o currículo escolar, Oliveira (2012) e Carvalho (2012) problematizam os currículos como sendo dimensões praticadas no cotidiano; estes são criados no “chão” das escolas, a partir das vivências daqueles que o praticam no dia a dia. Nesta perspectiva, as autoras ressaltam a necessidade de relacionar os estudos curriculares com os estudos cotidianos, contribuindo assim com as duas áreas de investigação. Carvalho também (2012) considera que:

Entendo, portanto, como currículo tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar, e para além dele, que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações vividas/praticadas no âmbito de um *currículoescola*, perguntamos se, nesse território, costuma-se falar sobre ou com o aluno (CARVALHO, 2012, p.15).

Nesta direção, as autoras buscam demonstrar que os estudos curriculares vão além dos currículos oficiais, ou formais, indicando a necessidade de atenção aos currículos construídos nas práticas cotidianas vivenciadas pelos sujeitos escolares. Segundo Oliveira (2012), os currículos documentados são consumidos por professores, alunos, diretores/as, coordenadores pedagógicos/as, isto é, por todos aqueles que praticam a convivência no “chão” das escolas. Por esta via, discorrer sobre a construção de currículos nesta pesquisa se torna importante, uma vez que as políticas voltadas para a infância no contexto brasileiro (programas, planos, diretrizes), impactam na produção de “currículos oficiais” quanto na de currículos praticados nos cotidianos escolares. (MONTEIRO et al, 2018).

Neste sentido, entendo que os dispositivos de subjetivação são heterogêneos e evoluem a história, a política, os discursos, as instituições, os regulamentos, as leis, produzindo maneiras de estar e existir em um mundo. Portanto, durante a minha pesquisa, trabalhei com a perspectiva de que o cotidiano, enquanto dimensão tramada em dispositivos de subjetivação, é produzido, fabricado, inventado, complexo, heterogêneo e potencialmente flexível.

Ao pensar o cotidiano desta maneira, é razoável destacar que as pesquisas *cotidianas* não distingue os sujeitos pesquisador/pesquisado, pois ambos *fazem parte* do processo da pesquisa. Os dados não são neutros e nem pré-determinados, eles se fazem como o próprio campo da pesquisa, a partir da imersão do pesquisador no cotidiano escolar. Lacerda (2017) também se refere à atitude de pesquisa nos cotidianos ancorando-se em Certeau (1998), em que sustenta que nesse tipo de pesquisa o

importante é acompanhar os encontros, resistências, conflitos dos sujeitos pesquisados, o quais são produzidos na própria convivência diária. Assim, Lacerda (2017) apresenta que:

O que me instiga é encontrar complexos se desenhando em um instante, e passagens supostamente insignificantes se agigantando em turbilhões de sentidos. Em meio a eventos cotidianos microscópios, desdobram-se possibilidades insuspeitáveis para o conhecimento de si – o que revela que a vida cotidiana não abriga uma história rasa, mas se tece em uma miríade de bifurcações férteis (LACERDA, 2017, p.125-126).

Nesta lógica, como já sublinhado, o que me interessa, enquanto pesquisadora, é compor com políticas fabricadas e modos de viver-praticar que inventam maneiras de existir, de “ser criança” no cotidiano escolar. Torna-se importante ressaltar que os contextos políticos e históricos não podem ser vivenciados fora das redes cotidianas, uma vez que as políticas também se compõem nos cotidianos. Contudo, antes de apresentar meu campo de investigação, considero importante abordar a produção política voltada à infância no Brasil, visto que este percurso é essencial para compor o dispositivo de subjetivação na conjuntura do cotidiano escolar por mim pesquisado.

## **2.1. POLÍTICAS PARA INFÂNCIA NO BRASIL**

No Brasil, as políticas contemporâneas voltadas para infância se originam em meio a transformações sociais econômicas e políticas. Segundo Murad (2010), no início do século XX, período de modernização do Brasil, iniciaram-se discussões políticas que pensaram os direitos das crianças. Esta autora também pontua que as políticas voltadas para à infância não surgiram a partir de uma política pensada nas crianças, mas como parte da sociedade e da política social que contemplava o crescente trabalho feminino nas fábricas. Com a participação das mulheres no mercado de trabalho, houve uma série de mudanças nas vidas das crianças, as quais passaram a vivenciar o contexto assistencial de creches, jardins de infância, centros de atendimento, entre outros.

Segundo Medeiros et al (2012), a partir da época moderna, com a industrialização no Brasil e a inserção das mulheres no mercado de trabalho, as famílias passaram a deixar seus filhos com *cuidadoras* ou *mães crecheiras*. Porém, dada precária condição de higiene em que viviam a maioria das “cuidadoras”, o número de

mortalidade infantil se tornou exorbitante e estas *crecheiras* passaram a ser conhecidas como *fazedoras de anjo*.

No Brasil, o governo provisório que se estabeleceu com o Revolução de 1930<sup>2</sup> criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, conduzido por Francisco Campos. O mesmo julgava que a criança deveria ser protegida e, portanto, tutelada pelo Estado, sendo um dos objetivos deste o de disciplinar as crianças pobres para virem a ser adequada mão de obra no futuro. Em 1937, foi implementada a ditadura do Estado Novo<sup>3</sup>, a qual criou um grande número de instituições educativas para o atendimento infantil.

Em 1940, a partir da criação do Departamento Nacional da Criança, a puericultura foi legitimada como forma de sanar os problemas das crianças no Brasil. Os médicos puericultores investiram na assistência material e de saúde dos menores, de modo a transformar esta questão da infância em um problema de higiene social. Assim, preservar a saúde da criança com projetos que mantinham a harmonia da família (como, por exemplo, distribuir alimentos e proporcionar a educação moral das mães e crianças) eram fundamentais, visto que exercia o controle social das famílias. De acordo com Pereira (1999):

Esta dupla tarefa conduziria à constituição de dois tipos de organismos: aqueles mais diretamente ligados à assistência material e outros à assistência moral, sem desconsiderar que os dois deveriam caminhar juntos. Ou seja, uns estabelecimentos seriam médicos e outros, educacionais (PEREIRA, 1999, p. 177).

No que concerne à assistência material, o autor supracitado destaca os postos de puericultura, os quais se referiam aos lactários, às gotas de leite e às missões da infância feliz. A respeito da assistência moral ressalta: as escolas maternais, as escolas primárias, os jardins de infância, parques infantis e casas de crianças. Portanto, esta higienização das famílias, ocupou um lugar de poder e controle na sociedade e nos discursos pedagógicos, ressaltando a importância do Estado na educação e na vida dos sujeitos sociais. Dessa maneira, é possível notar uma política de proteção assistencial para

---

<sup>2</sup> Revolução de 1930 consistiu em um Golpe do Estado, produzido pelos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba. Houve manifestação, retirando o poder do presidente da república Washington Luís e impossibilitando a posse do presidente eleito Júlio Prestes. Nesse contexto, anunciou-se o fim da República Velha.

<sup>3</sup> Período mais autoritário da história do nosso país, foi anunciada a nova Constituição de 1937, a qual determinava o início da democratização no Brasil. Nesse contexto, o nosso país foi governado por Getúlio Vargas, um período de forte sentimento de nacionalidade e centralização do poder Estatal.

infância popular do nosso país, de acordo com as normas da medicina higiênica, a qual se tornou um fator essencial para o surgimento das creches.

Nesta perspectiva, por volta dos anos 1960 e 1970, houve uma revisão do significado das creches. A ditadura militar brasileira, iniciada em 1964, contribuiu com a expansão de projetos com vistas a combater a pobreza, fazendo uso do idealismo militar e patriótico. Para Kramer (2006) este período foi influenciado:

Por orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, documentos oficiais do MEC e pareceres do então Conselho Federal de Educação defendiam a ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar. (KRAMER, 2006, p.799)

Assim, no ano de 1970, as políticas voltadas para a infância resguardavam a educação compensatória, de forma a suprimir as carências culturais e linguísticas das crianças das camadas populares. Desta maneira, *a creche* no Brasil tornou-se necessidade do governo na segunda metade da década de 1970, surgindo como política emergencial e discriminatória, em virtude a reivindicação das mães trabalhadoras. A reivindicação por creche representava o desejo das mães trabalharem fora do contexto doméstico e tal fato instituiu a creche como instituição provisória e emergencial, resultando em um atendimento ruim, visto que eram destinados poucos recursos para esta etapa de ensino. Neste período em que a creche surgiu no Brasil, para Kuhlmann (2000) “o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social” (KUHLMANN JR, 2000, p.8). O referido autor ainda ressalta que, naquele momento, o Estado considerava que não era necessário administrar as creches de forma direta.

Cabe ressaltar ainda que, em 1980, a criança brasileira era tutelada pelo Estado, sob assistência e não como direito da mesma. Em 1981, o Ministério da Educação (MEC)<sup>4</sup> implementou o *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*, o qual buscava aumentar o atendimento de crianças com 0 a 6 anos de idade, mas com baixo custo. Para Kramer (2006)

---

<sup>4</sup> O MEC é o Ministério de Educação, um órgão federal que administra a Educação Básica e Educação Superior, bem como as diferentes modalidades de Educação. Gere a política nacional de educação, avaliação, pesquisa, magistério entre outras questões.

Essa estratégia, usada para expandir a oferta de atendimento à criança nos anos de 1980, não foi recebida com entusiasmo. A insatisfação diante das propostas de baixo custo manifestou-se; universidades, centros de pesquisa e sistemas de ensino e movimentos organizados denunciaram a *precariedade* de alternativas de baixo custo, exigindo educação das crianças de 0 a 6 anos com qualidade e concretização de seu papel social. (KRAMER, 2006, p.801)

Estes movimentos contribuíram com os avanços da Educação Infantil, melhorias estas que tiveram avanços em 1988, pela Constituição Federal que, em seu artigo 227, afirmou os direitos das crianças e adolescentes. A constituição tornou o atendimento de crianças de zero a seis anos (agora 5)<sup>5</sup> como dever do Estado. Como resultado da diretiva da Constituição, em 1990 a Lei Federal n.8.069 traçou as diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O ECA assegura às crianças e adolescentes os seus direitos e a sua proteção integral, definindo suas liberdades como também atribuindo responsabilidade à sociedade e ao Estado durante o desenvolvimento da criança e adolescente. Portanto, segundo este documento:

A implementação do ECA é um dever de todos, que se deverá traduzir, de maneira articulada e sistêmica, nos compromissos do Estado e da Sociedade com o cumprimento dos direitos das Crianças e dos Adolescentes, através da promoção de mais Políticas Setoriais de Saúde, Educação, Desporto, Cultura, Recreação, Trabalho, Segurança Social, Assistência Social, Proteção Especial, Promoção da Liberdade, Responsabilidade e Autonomia Pessoal, entre outros. (ECA, 2013, p.3-4)

Assim, com o ECA, o Estado deve respeitar e assegurar os direitos das crianças e adolescentes. Embora o ano de 1990 trouxesse, no Brasil, uma legislação para a infância, a criança ainda continuou sendo privada do seu direito à educação. O ano de 1995 foi caracterizado pelas reformas do Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), ancorado em ideais neoliberais<sup>6</sup>. Estas reformas visavam reforçar as relações *público privado e público não estatal*, distanciando a ação do Estado no que tange aos serviços de bens sociais, como por exemplo: saúde e educação. De acordo com Faria (2005), no Brasil:

---

<sup>5</sup> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

<sup>6</sup> Os ideais neoliberais estavam associados a uma intervenção mínima do Estado na economia, consequentemente, ocorre a diminuição dos funcionários públicos, terceirização, privatização de empresas públicas, abertura do mercado nacional para empresas estrangeiras, entre outras questões relevantes.

As ditas políticas neoliberais, já chamadas de minimalistas com relação à educação, mostram-se ainda “menores” para a educação das crianças de 0 a 6 anos e muitas vezes não têm sequer a criança como alvo, sequer se pronunciam a respeito da primeira etapa da educação básica. (FARIA, 2005, p.1029)

Nesse cenário neoliberal do governo de FHC, as políticas educacionais passaram a integrar a agenda internacional do Banco Mundial<sup>7</sup>. A conjuntura para a infância presente no Banco Mundial estava fundada na teoria do capital social, o qual pode ser entendido como as normas que promovem ajuda mútua e confiança na economia. Este conceito seria o fruto da interação social, propriedade do indivíduo ou grupo, uma reciprocidade que pode contribuir com o indivíduo ou classe social, ou seja, bem estar social. Discursos que buscavam investir no desenvolvimento da infância como sendo um investimento para o futuro econômico.

Em 1998, sob influência do neoliberalismo, o qual buscava a descentralização financeira por parte do Estado, foi divulgado, no território nacional, o Referencial Curricular Comum para a Educação Infantil (RCNEI). O RCNEI é uma proposta educacional destinada a crianças de 0 a 6 anos de idade. O documento tem como finalidade auxiliar o ensino dos professores, disponibilizando objetivos, conteúdos e orientações didáticas. Também, torna-se importante ressaltar que o RCNEI surgiu como uma proposta aberta e flexível, portanto não obrigatória. Esse documento enfatiza a valorização da diversidade cultural presente no território brasileiro, por isso visa adequar a proposta levando em consideração as especificidades de cada região do país. Este documento não era de implementação obrigatória, contudo, segundo Correa (2011), “o governo estabeleceu que a liberação de recursos à formação de professores desta etapa educacional só ocorreria se o RCNEI fosse adotado como currículo oficial” (CORREA, 2011, p.22). O documento foi amplamente criticado devido à forma forçosa para a sua aplicação sendo que Kramer (2006) também ressalta que, embora o RCNEI preconize a valorização da diversidade cultural, esta proposta “não soube como equacionar a tensão entre universalismo e regionalismos, além de ter desconsiderado a especificidade da infância” (KRAMER, 2006, p.802).

---

<sup>7</sup> O Banco Mundial é uma agência que auxilia países em desenvolvimento, fornece recursos financeiros para que os mesmos consigam atingir crescimento, de forma a reduzir a pobreza e desigualdade social. Também apresenta conhecimentos e tecnologias de ponta para os países subdesenvolvidos. Assim, investem em saúde, educação, meio ambiente, apoia a iniciativa privada, entre outros aspectos.

De acordo como Macêdo e Dias (2012), no que diz respeito à influência do Banco Mundial, no nosso país foi solicitado focalizar os recursos públicos no Ensino Fundamental, deixando a Educação Infantil e o Ensino Médio à margem de recursos constitucionais. A justificativa pode ser explicada pela teoria do capital humano: o retorno do investimento público no Ensino Fundamental seria maior do que nos outros níveis de ensino.

Tal como foi destacado, é possível inferir que, embora a Constituição de 1988 estivesse levado em conta o direito de financiamento da Educação Infantil, por anos este direito não foi confiável. A situação agravou com o surgimento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)<sup>8</sup>, que buscava organizar o financiamento para o Ensino Fundamental. Como evidenciado acima, esta etapa de ensino tornou-se preferencial devido ao pedido do Banco Mundial. Assim, foram reduzidos os investimentos para a Educação Infantil.

Depois de um ano de inserção do FUNDEF, houve diminuição da matrícula em escolas públicas de Educação Infantil. Conforme Medeiros et al (2012) “diante desse cenário, muitas prefeituras matricularam crianças de cinco e seis anos no ensino fundamental” (MEDEIROS et al, 2012, p. 290). Desta forma, a implantação do FUNDEF causou conflitos para a Educação Infantil, para a qual havia poucos recursos, promovendo matrículas apressadas no Ensino Fundamental.

Em 1999, foi aprovado pelo MEC, associado com a Fundação Orsa e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o *Prêmio de qualidade na Educação Infantil*. Esta política alcançou repercussão negativa dada a sua vinculação aos preceitos neoliberais. De acordo com Correa (2011):

Esse tipo de premiação, além de não considerar as condições objetivas em que o trabalho pedagógico se realiza, fomenta a ideia de que cabe ao professor, individualmente, a maior parcela de responsabilidade sobre a qualidade da educação (CORREA, 2011, p.22).

Segundo Medeiros (2012), no ano de 2000, através do artigo 4º, presente na portaria nº 2.854 da Secretaria da Assistência Social, o Governo Federal decidiu:

---

<sup>8</sup> O FUNDEF foi implantado no Brasil em 1998, a partir da Emenda Constitucional nº 14/96, regulamentada pela lei nº 9.424/96. Esse fundo foi criado de forma a garantir e a assegurar a subvinculação dos recursos da educação para o Ensino Fundamental. Cada estado ou município recebiam o fundo de acordo com o número de alunos matriculados nas escolas da rede pública.

Autorizar que sejam garantidas as formas vigentes de atendimento ao grupo etário de 0 a 6 anos, tais como creches e pré escolas, até que os sistemas municipais de educação assumam gradual e integralmente o serviço, conforme preceituado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (MEDEIROS et al, 2012, p. 290)

Por conseguinte, é plausível notar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>9</sup> ressalta que a Educação Infantil está integrada na Educação Básica, porém os recursos destinados àquela etapa de ensino permaneceram na Secretaria de Assistência Social. Assim, historicamente as políticas da infância no Brasil têm se fundamentado em uma *concepção assistencialista* de atendimento às crianças.

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento é reformulado a cada 10 anos e busca, entre outras diretrizes, ampliar a oferta de creches e pré-escolas, bem como elaborar padrões de qualidade às mesmas. Deste modo, o PNE institui metas exclusivas para a Educação Infantil. Para Correa (2011), as metas buscavam oferecer a oferta de creches e pré-escolas para a Educação Infantil. [*Creches - (0 a 3 anos): 30% até 2006 e 50% até 2011*] e [*Pré-escola (4 e 5 anos): 60% até 2006 e 80% até 2011*]. De acordo com a autora, “os números de 2009 e 2010 evidenciam que não alcançamos sequer as metas para 2006 no que se refere à creche” (CORREA, 2011, p.23-24), ou seja, no ano de 2010, 70% das crianças não frequentavam creches, uma vez que o Brasil pouco oferta escolas para as crianças da Educação Infantil. Assim, é possível inferir que as políticas voltadas para a infância não atendem as crianças.

Em 2002, a porcentagem de matrículas em creche ainda era baixa e não atendia à melhoria da qualidade em creches e pré-escolas, tampouco a ampliação de vagas. Naquele ano, Luís Inácio Lula da Silva assumiu o Governo Federal. Segundo Oliveira (2015), sua administração

Promoveu importantes mudanças no Brasil e na educação. Foram muitos os avanços no sentido de diminuir a pobreza e possibilitar a inserção social de setores que estiveram historicamente às margens da sociedade e do sistema escolar. (OLIVEIRA, 2015, p.627)

Contudo, em 2003, a Educação Infantil não era de obrigação do Estado nem sequer possuía prestígio no *Plano Plurianual*<sup>10</sup>, embora os outros níveis e as modalidades de ensino tenham recebido destaque.

---

<sup>9</sup> A LDB foi criada em 1961 e tem como finalidade definir, regularizar e organizar a educação no Brasil.

<sup>10</sup> O Plano Plurianual organiza a ação pública, de forma a cumprir os objetivos da República. Esse plano revela as políticas públicas do Governo Federal, Estadual ou Municipal, por um período de 4 anos estabelecendo objetivos e metas previstas.

O governo de Luís Inácio Lula da Silva também deu continuidade a alguns programas desenvolvidos por FHC, como por exemplo, o *Premio de qualidade infantil*. Este foi mantido até 2004, sendo, em 2005, modificado para o nome *Prêmio Professores no Brasil*. Por conseguinte, é possível inferir que o governo Lula também manteve a lógica neoliberal em que o professor é responsável pelo seu *sucesso* ou *insucesso*, não levando em consideração a realidade das escolas.

Ainda no ano de 2005 foi criado a Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL). Este programa foi instituído com vistas a capacitar o magistério para a Educação Infantil. Era um curso à distância, aberto aos professores do estado, município e demais interessados, possuindo duração de 2 anos, com 4 módulos semestrais. A Educação Infantil também foi incluída em outros programas complementares, tais como: o Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE)<sup>11</sup>, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)<sup>12</sup> e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)<sup>13</sup> (CORREA, 2011).

Em 2006, com a lei 11.274, o Ensino Fundamental passou a ter nove anos, antecipando o acesso a este nível de ensino, iniciando aos seis anos de idade.

Em 2007, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)<sup>14</sup>, financiando as escolas por número de alunos. Correa (2011) ressalta que:

(...) ficam evidentes que os custos de manutenção da educação infantil, especialmente na faixa de 0 a 3 anos de idade, são superiores àqueles dos demais níveis da educação básica, nos quais o governo estabeleceu valores para essa etapa educacional utilizando o ensino fundamental como referência e definindo um fator de ponderação diferenciado. (CORREA, 2011, p.24)

---

<sup>11</sup> O PNBE está em curso desde 1997, sua finalidade é propiciar para professores e alunos o incentivo à leitura. Dessa forma, o programa disponibiliza as escolas acervos de obras literárias, de pesquisa e de referência. O PNBE busca desenvolver competências e habilidades que favoreçam a inserção das crianças a cultura letrada.

<sup>12</sup> O PNAE disponibiliza alimentação escolar para escolas públicas e filantrópicas se estende a todas etapas da Educação Básica. Os recursos são efetuados em parcelas que correspondem aos 200 dias letivos, são distribuídos de acordo como o número de alunos de cada instituição educativa.

<sup>13</sup> O PDDE financia as escolas públicas de Educação Básica, bem como as privadas que não possuem fins lucrativos. O objetivo do programa é melhorar a estrutura física e pedagógica, para possibilitar um bom desempenho dos alunos. O recurso é distribuído como base no número de alunos matriculados em cada escola.

<sup>14</sup> O FUNDEB iniciou em 2007 e está previsto continuar até em 2020. Este fundo substituiu o FUNDEF e financia todas as etapas da Educação Básica.

Daí há de se considerar que o FUNDEB não foi satisfatório, de forma a modificar a situação da Educação Infantil no território brasileiro. Faria (2005) pontua que a creche estava indicada somente às mulheres que trabalhavam fora do contexto domiciliar. A autora considera que esta decisão do governo de Lula foi inconstitucional e ultrapassada, pois esta era a bandeira apresentada no período em que o mesmo ainda era presidente do *Sindicato dos Metalúrgicos* do ABC. Também, em 2007, foi criado o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA), que tinha a finalidade de construir mais de 6 mil creches no território brasileiro.

Em 2009, foi aprovada a *Emenda Constitucional nº59*, a qual determinou a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Neste contexto, a Educação Infantil passou a ser obrigatória para crianças a partir de 4 anos de idade. De acordo com a aprovação da EC nº 59, nos deparamos com desafios atuais, uma vez que os Municípios tornaram-se responsáveis pela qualidade da oferta da Educação Infantil. Também é importante ressaltar que o nosso país historicamente aprova leis sem proporcionar condições para efetua-las.

Como sublinhado acima, após a não aceitação do RCNEI, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). A DCNEI pode ser compreendida como princípios obrigatórios que orientam o planejamento curricular da Educação Básica. Esse documento tem como finalidade proporcionar a equidade de aprendizagem, de forma a garantir o ensino dos conteúdos básicos no contexto educativo. As principais diretrizes que esse documento defende é a articulação das propostas pedagógicas com qualidade (organização do espaço, múltiplas formas de comunicação, integração entre o cuidar e o educar, valorização dos afetos, prazer, brincadeiras, jogos, avaliação processual, etc.). Aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em Dezembro de 2009, este documento foi considerado imperioso e obrigatório, no entanto, não teve repercussão na organização de creches e pré-escolas. Isso aconteceu em virtude obrigatoriedade homogeneizante e totalizadora do documento. A DCNEI traz uma visão ordenada e normativa de currículo, restringindo a infância a um desenvolvimento rígido que corresponde a idade cronológica da criança. O documento prescreve o que o professor tem que ensinar e o que tem que ser aprendido pelas crianças, desconsiderando que a relação dos professores e crianças são construídas no cotidiano escolar.

Em 2011, a presidente Dilma Vana Rousseff assumiu o governo e deu continuidade ao trabalho desenvolvido pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva. Desta forma, é plausível pontuar que “os doze anos do governo Lula” (dois mandatos de Lula e um de Dilma) contribuíram e ampliaram as políticas compensatórias, favorecendo os setores populares. Correa (2011) pontua melhorias na área da Educação Infantil durante o período do Lulismo, como por exemplo, ampliação do acesso com qualidade da oferta e investimento na formação de professores. Tais fatos contribuíram com a melhoria desta etapa de ensino.

Em 2012, a presidente Dilma criou o projeto *Brasil Carinhoso*, de forma a reforçar o programa *Brasil sem Miséria* (criado em 2011), cujo objetivo era promover ações contra a miséria de famílias com crianças de 0 a 5 anos. O *Brasil Carinhoso* estava conveniado ao programa *Bolsa Família*<sup>15</sup> e buscava ampliar o acesso a creches, matriculando as crianças de 0 a 5 anos em instituições educativas, as quais são beneficiárias do *Bolsa Família*.

No ano de 2013, especificamente no artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi aprovada uma emenda que situou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. A partir daquele momento, esta etapa de ensino ficou no mesmo patamar do Ensino Fundamental e Ensino Médio, dando ênfase ao desenvolvimento integral da criança de até 5 anos de idade e estabelecendo que a mesma deveria ser *cuidada e educada* de forma complementar e conjunta com a família e a comunidade. Os termos *cuidar e educar* se referiam a uma diferente concepção de ensino infantil, caracterizando a escola como espaço educativo e não de assistência social.

Embora tenha ocorrido alguns avanços, para Oliveira (2015), “a educação pública no Brasil tem sido repetidamente criticada por oferecer uma escola pobre para os pobres” (OLIVEIRA, 2015, p.639), uma vez que ainda é caracterizada pelo assistencialismo, visando baixo custo. Como está expresso no artigo 29 da LDB, a oferta, organização e supervisão das creches e pré-escolas é de responsabilidade dos municípios que, por vezes, não garantem a ampliação e a qualidade desta oferta. Com efeito, embora a legislação considere a criança como sujeito de direito, a política se configura de maneira complexa e diferente, resistindo ao que está expresso nas leis. Por conseguinte, as políticas públicas para a infância são contraditórias, marcadas por

---

<sup>15</sup> Criado em 2004, um dos principais programas de combate à pobreza. Tem como objetivo auxiliar as famílias com alimentação acesso à educação e saúde.

avanços, retrocessos, conflitos e tensões. Os desafios propostos para esta etapa de ensino é ampliar o acesso escolar da criança de 0 a 5 anos de idade e melhorar a qualidade do atendimento prestado às mesmas. Então, podemos pensar, seguindo os documentos apresentados, que há todo um dispositivo de subjetivação da infância que potencialmente fabrica a criança como ser incompleto, frágil, débil, no cotidiano escolar.

### 3. PRODUZIR, TECER E ACOMPANHAR OS DISPOSITIVOS DE SUBJETIVAÇÃO

Segundo Larrosa (2006), a infância foi produzida, fabricada por uma pedagogia que assumiu o papel de construtora de um futuro para crianças. Mas, para que isso ocorresse “a pedagogia tinha que dominar primeiro tecnicamente (pelo saber e pelo poder) as crianças que encarnavam o mundo por vir e o mundo a fabricar” (LARROSA, 2006, p.196). Para o autor, os processos educativos vêm geralmente a limitar e a restringir esta perigosa novidade que é a infância e manter as crianças articuladas em serem cidadãos adequados à sociedade. Larrosa (2006) ressalta que a infância não se restringe à dimensão cronológica de desenvolvimento, visto que a infância traz em si toda a possibilidade de novidade transformadora da vida. Assim, na escola emergem estas questões de formação da criança futura, bem como as novidades, os conflitos, as inventividades produzidas na dimensão da infância. Em Larrosa (2006) a escola compõe um importante elemento no que Guattari (1996) chamou de “produção de subjetividade”.

Como já apresentado, a produção de subjetividade, envolve a fabricação de sujeitos em meio as relações de poder-saber que normatizam o cotidiano nas escolas. Neste sentido, a influência pedagógica, o histórico da infância, as políticas direcionadas às crianças, os currículos oficiais (documentados) organizam a educação das crianças. Estas influências escolares compõem este campo de produção de subjetividade da infância, uma vez que, por subjetividade, se entende não uma dimensão interior e íntima, mas toda uma produção de modos de ver, sentir e agir em um mundo. Assim sendo, os documentos produzem e valoram um tipo de infância, legitimando ações que atuam nesta infância, formando-a e transformando-a. Nesta mesma lógica, a função estratégica dos dispositivos escolares regulam a infância a partir de saberes-poderes que são legitimados socialmente, tidos como verdadeiros mecanismos para se atingir a *adulthood*. Desta maneira, a escola se torna uma máquina disciplinar articulada em dispositivos de subjetivação que produzem jogos de forças, relações de poder-saber, tecendo modos de existir, modos de conceber a infância e de fabricar as crianças.

No que tange à minha investigação, procurei fazer uma pesquisa de inspiração cartográfica. Esta é uma proposta utilizada nas pesquisas de campo voltadas para o estudo da subjetividade, de modo a acompanhar os processos, seguindo as relações cotidianas construídas entre os sujeitos pesquisados. De acordo com Kastrup (2007) a cartografia adota uma perspectiva construtivista, uma vez que ao cartógrafo *não coleta*

*dados*, mas *os produz*, ou seja, as relações humanas são fabricadas e recriadas constantemente. Assim, a cartografia, objetiva “romper com as dicotomias teoria-prática, sujeito-objeto, articulando pesquisador e campo de pesquisa” (ROMAGNOLI, 2009, p.171). Ademais, uma atitude cartográfica de pesquisa acompanha processos relacionais que são praticados no cotidiano. Então, em minha pesquisa, não tive como finalidade *interpretar* o outro, mas *compor* com o outro, seguindo as pistas e as práticas que produzem uma realidade no convívio, especialmente uma realidade sobre a composição da infância e sobre a composição de ser professora na Educação infantil de uma escola específica. Cartografar é fazer o mapa das intensidades dos encontros no cotidiano; o mapa das conexões, o mapa das composições de força dos dispositivos de subjetivação.

Desta forma, acompanhei e, conseqüentemente, cartografei as relações produzidas em uma sala de aula de crianças da Educação Infantil de três anos de idade, na *Escola Centro Educacional Infantil Três Pastorinhos*. Optei por seguir as tramas e os fluxos daquele cotidiano escolar pelo fato de conhecer a professora pesquisada, bem como a sua trajetória acadêmica. Inclusive já havia sido colega de turma dela em uma disciplina de Brincadeiras na Educação Infantil, durante a minha graduação em Pedagogia na UFV. Quando descobri que minha colega de graduação estava trabalhando com crianças de três anos em uma escola filantrópica, logo entrei em contato para saber se ela aceitaria a minha participação em sua turma. A professora, docente da *Turma Girafinha*, ficou contente e conversou com a fundadora, chamada aqui de Helena<sup>16</sup>, e com a diretora, e as mesmas concordaram com a minha presença na escola. Então, agendei um horário para me apresentar à diretora e iniciei a pesquisa.

A escola pesquisada está localizada na cidade de Viçosa, no estado de Minas Gerais. Esta instituição é considerada filantrópica e para a sua manutenção recebe a verba do FUNDEB e também aceita doações particulares. Portanto, acompanhei uma turma de Educação Infantil, em idade de três anos, sendo composta por uma professora, uma ajudante e 13 crianças. Segui as redes cotidianas que constituem esta sala por três meses, levando em consideração elementos que compunha um dispositivo de subjetivação da infância que era ali praticado. Os elementos tecidos, e que compunham todo um dispositivo de subjetivação, levaram em conta a arquitetura da instituição, o projeto político pedagógico daquela escola, os regulamentos, o currículo, as

---

<sup>16</sup> Todos os nomes expostos neste trabalho são fictícios, de forma a preservar identidade dos participantes da pesquisa.

brincadeiras, os discursos que produziam relações de poder-saber. Eram estes discursos e relações de poder-saber que operavam o *dispositivo de infantilidade* presente na prática cotidiana de invenção daquela escola e da infância que ela obrigava.

Assim que adentrei na escola pesquisada, descobri que a *Turma da Girafinha* compartilhava a sala com a *Turma da Abelhinha*. A princípio, meu objetivo era pesquisar somente a *Turma da Girafinha*, portanto me atentei durante todo o meu acompanhamento na creche apenas àquela turma e àquela professora. Porém, no final da pesquisa, percebi o quanto a professora da *Turma da Abelhinha* influenciava a prática da professora da *Turma da Girafinha*, bem como todas as outras professoras da creche, uma vez que esta era a docente com mais tempo de trabalho na escola, totalizando oito anos de experiência naquela creche. Depois de notar tal ocorrência, também resolvi entrevistar a professora da *Turma da Abelhinha*, como forma de me concentrar nos “modelos de ser professora” e metodologias das duas docentes, assim como ressaltar as relações de poder-saber presentes entre as mesmas.

Realizando uma pesquisa de inspiração cartográfica, tentei ser uma *participante* da pesquisa, acompanhando a rotina da *Turma Girafinha*. Segundo Brandão (2006) a pesquisa participante não é neutra, a relação sujeito-objeto é alterada para sujeito-sujeito; este tipo de relação é essencial para a participação e construção dos conhecimentos de forma coletiva. Portanto, a produção do conhecimento da pesquisa não está no pesquisador; este é um participante da pesquisa comprometido no processo de construção de conhecimentos de forma conjunta com o grupo estudado. Nesta perspectiva, a realidade é construída por meio da interação e partilha de conhecimentos. Como pesquisadora, participei destas redes relacionais praticadas no cotidiano da sala de aula, interagindo com a turma pesquisada, escutando, vendo e participando da produção cotidiana.

Também fiz o uso de um diário de campo, o qual foi fundamental para a *produção dos dados*. Para Brazão (2007) o diário de campo pode ser entendido como os registros, as anotações diárias, as quais podem conter acontecimentos, informações, reflexões, reações afetivas, conversas informais e escritos teóricos. Desta forma, o diário de campo consiste em relatos de vivências que produzem a construção de conhecimentos, emergente da observação participante junto com o grupo estudado. Contudo, os pesquisadores escrevem seus diários de campo de modo a deixar emergir sua autoria, suas problematizações sobre as redes cotidianas que se tecem, mostrando não somente a repetição daquele cotidiano, mas suas redes inéditas e, por vezes,

caóticas. Quando iniciei a pesquisa, a professora da *Turma da Girafinha* também escreveu em um diário as suas experiências, vivências, desafios enquanto professora da turma pesquisada. Ela optou por escrever relatos espontâneos, devido à dificuldade que tínhamos de conversar no cotidiano escolar, uma vez que éramos interrompidas inúmeras vezes, seja pelas assistentes, crianças e professoras.

Na época da pesquisa, a professora da *Turma da Girafinha* tinha 38 anos, sendo uma aluna recém formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). No início da pesquisa ela participava do cotidiano daquela creche como professora regente há 5 meses. Na graduação, participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>17</sup>, desenvolvendo atividades nos segmentos Educação Infantil e Ensino Fundamental, no período de 03 de março de 2014 a dezembro de 2017. Como professora de turma na Educação Infantil, aquela era a sua primeira experiência com crianças de 3 anos, pois a mesma só havia trabalhado com a faixa etária de 5 a 11 anos, mas como bolsista do PIBID. A professora também já havia vivenciado o cotidiano escolar de duas escolas municipais, como participante do projeto PIBID, Escola Dr. José Teotônio Pacheco e Escola Municipal Almiro Paraíso. Estas duas escolas estão localizadas na Cidade de Viçosa - Minas Gerais.

De acordo com a perspectiva de produzir os dados no cotidiano escolar, optei também por fazer uma entrevista não dirigida, às fundadores da escola, à diretora/coordenadora pedagógica, às professoras da *Turma da Girafinha* e da *Turma da Abelhinha*. No que diz respeito às entrevistas, apenas informei inicialmente cada uma das entrevistadas sobre o objetivo da minha pesquisa e as deixei livres para contar a história da escola, e, no caso das professoras, as deixei à vontade para relatar suas experiências e desafios vivenciados no cotidiano da instituição pesquisada. À medida que as entrevistas estavam sendo produzida algumas questões, perguntas e dúvidas emergiam, as quais eram esclarecidas pelos entrevistados. Optei por fazer a entrevista não estruturada, pois, segundo Poupert (2012), a vantagem deste tipo de entrevista está na perspectiva de ela se adequar à realidade do entrevistado, uma vez que possibilita ao mesmo a liberdade de se expressar, a partir da sua própria linguagem. Assim, a

---

<sup>17</sup>Este programa disponibiliza bolsa de iniciação à docência aos alunos que se comprometam com o magistério da rede pública municipal ou estadual. O objetivo do programa é fazer uma articulação entre as licenciaturas e as escolas, de forma a propiciar a melhoria do ensino nas escolas públicas. Outra finalidade é incentivar os estudantes a carreira do magistério, principalmente nas áreas da Educação Básica em que há escassez de professores com formação específica.

flexibilidade deste método contribui com a emergência de questões não imaginadas pelo pesquisador. E Poupart (2012) pontua:

Se o questionário pode contribuir para o aporte de novos conhecimentos, estes necessariamente gravitam em torno das dimensões já incluídas no questionário, enquanto a entrevista não dirigida favorece, graças a abertura do método, o afluxo de informações novas, que pode ser determinante para a compreensão do universo do entrevistado e do objeto pesquisado (POUPART, 2012, p.225).

Por isso, fiz a escolha de trabalhar com a entrevista não dirigida, acredito que este tipo de entrevista se aproxima das teorias explicitadas neste trabalho. Deste modo, comecei a fazer a minha pesquisa no cotidiano escolar das crianças na escola, e depois de algum tempo convivendo com a professora e as fundadoras, comecei a entrevistá-las. Assim, antes da entrevista eu já havia estabelecido um vínculo com as mesmas.

Para Tedesco et al (2013) a entrevista pode auxiliar a pesquisa cartográfica, desde que não tenha como foco objetos fixos e pré-dados. Busquei, na pesquisa, a experiência vivida por meio do acompanhamento de processos, assim a entrevista ocorreu como um diálogo. A entrevista na cartografia não tem como finalidade somente a informação, mas tem como foco o acesso à produção da experiência no relato do entrevistado. Deste modo, “a entrevista visa intervir, por meio do manejo, para fazer com que os dizeres possam emergir encarnados, carregados da intensidade dos conteúdos, dos eventos, dos afetos ali circulantes. A fala deve portar os afetos próprios à experiência” (TEDESCO, SADE e CALIMAN, 2013, p. 304).

Assim o histórico da escola foi composto a partir de três entrevistas realizadas com as fundadoras da instituição. Portanto, para a escrita deste trabalho fiz uso da narrativa, de forma a realçar os relatos, as experiências vividas, as subjetividades e memórias dos participantes da pesquisa. Segundo Alves (2000) a narrativa anuncia as vivências dos sujeitos cotidianos e pode ser considerada um dos métodos mais eficientes para organizar a história praticada no cotidiano. Para autora, os sujeitos escolares tecem conhecimentos e os transmitem por meio de suas histórias, as quais podem ser anunciadas e narradas diversas vezes. Deste modo, os dados tecidos no cotidiano da sala de aula pesquisada foi escrita em forma de cenas narrativas, sendo também a pesquisadora uma participante da pesquisa.

Nesta mesma direção, Spink (2008) ressalta que, na pesquisa com o cotidiano, o pesquisador não deve ser um mero participante ou um observador; ele faz parte deste

cotidiano e os dados também se tecem por meio de conversas espontâneas. Spink (2008) também destaca a importância das conversas não situadas para que as respostas não sejam planejadas e faz uma crítica a psicologia social e seus métodos convencionais, programados que se desvinculam do nosso cotidiano vivido e praticado nestes micro-lugares. Segundo Spink (2008) isto acontece devido a nossa visão excessiva de verdade:

Uma verdade que não é visto apenas como algo simples e prática, uma convenção que utilizamos quando conversamos sobre eventos, acontecimentos e conexões causais, mas como algo superpoderoso e completo, algo que realmente existe, uma “super” verdade que nem a filosofia nem a religião foram capazes de descobrir e cuja busca passou para as mãos da ciência empírica. Rorty referiu-se a esta como sendo a busca pela verdade redentora, a crença que há “algo atrás daquilo que aparece, uma única e verdadeira descrição sobre o que passa, o segredo final” (2000, p. 2). (SPINK, 2008. p. 75).

O autor supracitado pondera que há uma busca em “acertar” e por isso existe os rigores científicos atribuídos a psicologia social, e por vezes, uma desvalorização dos acontecimentos não planejados que emergem na convivência cotidiana. Assim, para este trabalho enquanto pesquisadora, busquei valorizar os saberes-poderes produzidos na convivência cotidiana dos sujeitos pesquisados. Tive como finalidade acompanhar as tramas cotidianas e suas relações de poder-saber junto *com* as crianças e professoras, levando em consideração os dispositivos de subjetivação e enunciados das mesmas. Nesta direção, antes de adentrar na turma de Educação Infantil de três anos de idade, se faz necessário problematizar o histórico da escola pesquisada.

#### **4. HISTÓRICO DA ESCOLA**

#### **4.1. A aparição de Nossa Senhora como dispositivo da fé: o histórico da escola que se inicia...**

De acordo com a minha imersão para compor o histórico da escola pesquisada, pude perceber que a mesma parece emergir a partir dos relatos da aparição da Virgem Maria em Muriaé, uma cidade vizinha de Viçosa, localizada no estado de Minas Gerais. A Virgem Maria de Nazaré ou Nossa Senhora é louvada pelos Católicos por ser tradicionalmente simbolizada como a mãe de Jesus. Segundo a Bíblia, Maria foi uma mulher de origem humilde, tendo sido escolhida para ser a mãe de “Jesus” o filho de Deus. Assim, o anjo Gabriel apareceu a ela para lhe dizer tal fato. Maria, então adolescente, se assustou, pois, naquela época, poderia ser apedrejada por dar à luz a um filho antes do casamento, mas não exitou em dizer “sim” ao anjo Gabriel e a Deus. No dia seguinte, o anjo Gabriel apareceu a José, um carpinteiro da cidade de Nazaré que já havia pedido Maria em casamento. O anjo Gabriel visitou José para esclarecer que sua futura esposa iria conceber um filho de Deus, por meio da graça do Espírito Santo e seria nomeado como Jesus. A princípio, José também ficou espantado com toda aquela situação, mas também atendeu ao pedido de Deus. Deste modo, Maria teve José como seu esposo, o qual foi o pai de Jesus aqui na terra e ambos se destacam pelos cuidados familiares, representando um exemplo de fé e de obediência a Deus.

O evangelho de Lucas traz Maria como agraciada por Deus, realizando a maternidade de Jesus (Lc 1, 28). A concepção de Jesus foi feita por meio do Espírito Santo: “Maria disse ao anjo: Como será isso, se eu não conheço homem? O anjo respondeu-lhe: O Espírito Santo virá sobre ti” (Lc 1: 34-35). Maria se arrisca ao projeto de Deus quando aceita ser a mãe de Jesus (Lc 1, 37) e o evangelista enaltece a maternidade e a fé, quando a prima Isabel diz, a Maria que ela é a “Mãe do meu senhor” (Lc 1, 43). O evangelho de São João Apóstolo também baliza a maternidade de Maria, destacando que a mãe de Jesus realiza a vontade de Deus e torna-se servidora com a missão de convidar seus discípulos e amigos a se converterem em servos do Senhor (Jo 2,6).

Murad (1997) chama a atenção para o fato de que, nos evangelhos presentes na Bíblia, Jesus não parece engrandecer a sua mãe, uma vez que mal pronunciava sobre ela, referendando-se sempre ao seu pai: Deus. Para este autor, também é possível observar que os membros da família de Jesus não são beneficiados, mas postos a segundo plano. O Evangelho de Marcos (Mc 6, 4-6) pontua que a família de Jesus tem resistência a receber a sua proposta. Jesus desfaz os laços de dependência familiar e

solicita a seus discípulos que façam o mesmo. No evangelho de Mateus (Mt 2, 11.14.20) é assinalada a infância de Jesus e a proximidade de Maria com o filho, porém não há menção a Maria no tempo de Jesus adulto. Em Mateus (12,46-50 e 13,53-58) também é caracterizada a oposição da família biológica, bem como a nova família dos discípulos de Jesus. No momento em que Jesus estava na Cruz ele não chama Maria de mãe, mas de “mulher” (Jo 2,4 e 19,26), pois Maria é considerada a imagem feminina dos discípulos de Deus.

De uma forma geral, para Murad (1997) a maternidade de Maria no evangelho representa a fé da comunidade católica a partir da fé da mãe de Jesus pela aprovação de Maria ao projeto de Deus. Maria assumiu a maternidade divina que está marcada pelo mistério da encarnação do filho de Deus e a sua maternidade se torna expressão maior da fé em Deus. Assim:

A maternidade divina de Maria, referida diretamente ao Filho de Deus feito carne, acaba tocando a relação mesma de Maria com toda a comunidade Trinitária: o Pai, o Filho e o Espírito. (MURAD, 1997, p.10)

Por conseguinte, Maria infunde a ideia de maternidade na igreja, uma vez que “a igreja-mãe quer ver a vida plena de todos os seus filhos a começar dos que estão em condições mais frágeis. Por isso uma das expressões mais límpidas da maternidade da igreja é a opção preferencial pelos pobres” (MURAD, 1997, p.16). Nesta perspectiva, os cristãos fazem parte do papel materno de, a exemplo da Virgem Maria, acolher a Deus dentro deles, como também de encarnar e disseminar sua presença no mundo. Assim, todos os católicos estão envolvidos com a maternidade de Maria, de tal modo que recusar a maternidade santa de Maria seria o mesmo que negar a unidade de Cristo como Deus encarnado. Portanto, Maria pode ser estimada como uma “mãe na fé” que auxilia os Católicos no seguimento de Jesus.

Para Fleck e Dillmann (2012), a história de Maria possui poucos dados, uma vez que há poucas passagens bíblicas que mencionam a santa. Contudo, a Igreja Católica passou a receber lugar de destaque após a aprovação do Concílio de Éfeso em 431<sup>18</sup>. Fleck e Dillmann (2012) também destacam que Maria começou a ganhar visibilidade na

---

<sup>18</sup>O Primeiro Concílio de Éfeso tinha como objetivo discutir os ensinamentos cristológicos e mariológicos a respeito da natureza e da vontade de Cristo. Também colocava em relevo o nesterionismo, o qual negava a maternidade divina de Maria. Neste concílio ficou decidido que Maria também era a mãe de Deus “Theotokos”, assim a unidade de Jesus Cristo foi incontestável, não podendo haver mudança posteriormente.

Idade Média, a partir do século XII, quando a infância de Cristo ganhou destaque e a vida de Maria tornou-se o foco da vida religiosa e passou a ser divulgada pela Igreja Católica: principalmente no que diz respeito aos termos virgindade e maternidade. Já no século XVI, no movimento da Contrarreforma<sup>19</sup>, a mãe de Jesus tornou-se a santa favorita que intercedia e salvava almas do purgatório, livrava os féis das pestes e auxiliava nas batalhas difíceis.

A devoção a Maria foi ainda mais disseminada pela igreja entre os séculos XVII e XIX, por meio de pregações, livros e manuais de moral cristã (FLECK e DILLMANN, 2012). Os manuais continham muitas orações e louvores ao Rosário que consistia na repetição das *ave-marias*. Com efeito, Maria se transformou em um ideal de santidade feminina, tornando-se uma das personalidades mais relevantes do cristianismo. A oração “Ave Maria cheia de graça, o Senhor é convosco: bendita sois vós entre as mulheres, e bendito é o fruto do vosso ventre Jesus. Santa Maria, Mãe de Deus, rogai por nós pecadores, agora, e na hora da nossa morte. Amém” (FLECK E DILLMANN, 2012, p.98-99), demonstra a Virgem como a intermediária para a boa morte. Neste sentido, para obter a presença de Maria e a salvação na morte, tornava-se necessário ter fé na Virgem, rezar o Rosário e ter comportamento religioso.

Fleck e Dillmann (2012) também apontam a respeito de uma outra oração dirigida a Maria, Salve Rainha, está repleta de significados:

Salve Rainha, Mãe de Misericórdia! Vida, doçura e esperança nossa, salve. A vós bradamos os degradados filhos de Eva. Por vós suspiramos, gemendo e chorando neste vale de lágrimas. Eis pois, advogada nossa, esses vossos olhos misericordiosos a nós volvei. E depois deste desterro mostrai-nos a Jesus, bendito é o fruto do vosso ventre. Ó clemente, ó piedosa, ó doce sempre Virgem Maria. Rogai por nós Santa Mãe de Deus, para que sejamos dignos das promessas de Cristo. Amém! (FLECK E DILLMANN, 2012, p.92)

Para os autores, a partir desta oração é possível notar que Maria não tem o poder de nos salvar, mas apenas de interceder pelo pecador arrependido junto ao salvador que é Jesus, como consta na frase “Eis pois, advogada nossa, esses vossos olhos misericordiosos a nós volvei”. Maria se torna a mãe de Jesus e de toda a humanidade, e a mesma é piedosa, doce e protetora. Portanto, a oração supracitada corrobora com a

---

<sup>19</sup>A Reforma pode ser entendida por meio de duas fases: a “Reforma Protestante” no ano de 1517, a qual questionava a Igreja Católica e a “Reforma Católica” no ano de 1560, reorganizou a estrutura da igreja. Assim, a contrarreforma foi um movimento da “Igreja Católica”, uma resposta à “Reforma Protestante”.

esperança da salvação pela intercessão de Maria, que roga por todos os pecadores. Conseqüentemente, tem o poder de amenizar o medo que os devotos têm da morte.

Outro ponto que merece destaque na oração da “Salve Rainha” é a seguinte frase: “a vós bradamos, os degredados filho de Eva”. Jurkevics (2010) ressalta que a igreja propaga dois modelos de mulher “Eva” e “Maria”; Eva seria a mulher pecadora e Maria a superioridade feminina, virgem, pura e materna. Se de um lado, Eva representa a desobediência, por outro o “sim” de Maria para conceber o filho de Deus simboliza a obediência, a salvação da humanidade. Desta maneira, a transgressão de Eva, ao comer o fruto proibido, foi redimido por Maria.

Eva sem Maria representa a perdição e, portanto, o aniquilamento, mas, por outro lado, Maria sem Eva também não sobrevive, não procria. A sacralidade de Maria necessita da profanidade de Eva, e esta sem Maria, seria só perdição, sem qualquer oferta de redenção. (JURKEVICS, 2010, p.8).

Maria é um modelo ideal do feminino e do cuidado do materno, o catolicismo a apresenta em três perspectivas de mulher: mãe, esposa e virgem, tanto que os cristãos nomeiam Maria da seguinte forma: “Mãe de Jesus” e “Virgem Maria”. No que diz respeito à maternidade, as mulheres podem se aproximar de Maria, mas, no que se referenda à virgindade, torna-se impraticável, uma vez que não é possível à mulher ser virgem e mãe. A virgindade de Maria se torna uma condição divina. Assim sendo, para Jurkevics (2010), a maternidade de Maria se traduz em função social da mulher, como mãe que cuida dos filhos, do marido e do lar, posto que esta é considerada pela igreja como a vocação da mulher. Maria se torna um padrão do que a mulher deveria ser, ainda que esta nunca consiga viver a plenitude e a pureza da mãe de Jesus.

Contextualizar a importância da Virgem Maria para os Católicos, é importante para que possamos abordar o histórico da escola pesquisada; histórico este que se inicia quando ocorre a aparição de Nossa Senhora em Muriaé, uma cidade do interior de Minas Gérias. Em meados do ano de 1994, começou acontecer um estranho fenômeno em uma fazenda daquele município; fenômeno este considerado pelos devotos como sendo a aparição da Virgem Maria. As aparições começaram quando o dono da fazenda, devoto de Nossa Senhora, passou a rezar à santa pedindo que a água de uma nascente voltasse a germinar.

Um dia, o fazendeiro foi ao banheiro de sua casa, que possuía uma banheira antiga, e notou um desenho nesta: era a silhueta de Nossa Senhora com o manto azul e

debaixo da torneira da banheira começou a merejar água. Logo, o fazendeiro foi ao local da nascente e, percebendo que a água estava surgindo sem parar, ele concedeu tal fato como um milagre. Desde então, prometeu à Nossa Senhora que todo o dia 23 de cada mês rezaria um terço naquele lugar.

Para rezar este terço convidou alguns conhecidos da redondeza. Até que lá compareceu Mirna, uma das amigas de sua filha. Em um dos terços Nossa Senhora apareceu para Mirna e passou uma mensagem através da moça pronunciando: “de hoje em diante este local será um local de romaria, um lugar muito sagrado, vocês devem convidar muitas pessoas para participarem das aparições todo o dia 23, pois vou continuar passando mensagens e vai acontecer muita cura”. A partir daquele dia, Nossa Senhora sempre passava mensagens por meio da Mirna e todos começaram a divulgar a aparição. Assim, o evento foi tomando uma grande proporção, e a cada dia 23 compareciam mais e mais pessoas.

Helena, uma mulher formada em Economia Doméstica e que aquela época era dona de um buffet foi ver à aparição pela primeira vez de carro com apenas três pessoas; na segunda vez levou um ônibus, na terceira três ônibus... Ela chegou a organizar a ida de dezoito ônibus em um único dia. O ambiente da aparição ficava acima da sede da fazenda, o espaço era grande e Nossa Senhora sempre aparecia próxima a uma árvore. No local da aparição o dono da fazenda fez uma pequena área coberta com telhado para os padres celebrarem missas. Os devotos que chegavam ao lugar da aparição sempre rezavam o terço, assistiam à missa e alguns padres ficavam disponíveis para a confissão<sup>20</sup>. Mirna sempre permanecia preparada para passar as mensagens e Helena pontuou que:

A Mirna falava assim: Nossa Senhora está vindo, ela ficava em êxtase e começava a passar a mensagem. Sempre que ficava em êxtase caía de joelhos no chão e ficava com as mãos postas e começava a falar... Quando ela dizia que Nossa Senhora estava vindo, do nada aparecia um facho de luz, no outro mês o sol começou a pulsar e rodar, ele refletia várias cores e sempre víamos sinais e todo mundo presenciava.

Helena acredita que a aparição de Nossa Senhora tornou-se um grande evento devido a todos os sinais que aconteciam no céu, bem como as curas de doenças e as

---

<sup>20</sup>Momento em que os fiéis confessam seus pecados ao padre para que possam ser redimidos. A confissão permite ao cristão estar em estado de graça, o qualifica preparado para receber o corpo e o sangue de cristo por meio da hóstia que é oferecida ao final de cada missa.

conversões<sup>21</sup>. Nos momentos em que apareciam os sinais no céu muitas pessoas começavam a gritar e a chorar. Mirna dizia: “Nossa Senhora e Jesus estão curando uma pessoa com a garganta toda fechada, ela está com câncer e se encontra muito triste”. Helena relatou que, no mês seguinte, quando procuravam saber notícias daquela pessoa, não havia mais doença nenhuma e de fato estava curada. Helena também descreveu que muitos ateus compareciam na aparição e falavam dentro do ônibus que não acreditavam em nada, até que durante o evento eram tocados por Nossa Senhora, se ajoelhavam, pediam perdão e depois sempre voltavam chorando no ônibus. Foi neste contexto de aparição que a Helena conheceu Marta.

Marta, nasceu no Rio de Janeiro, especificamente na Baixada Fluminense. Foi criada dentro da religião Católica e fez sua primeira comunhão ao sete anos de idade. Desde pequena era muito envolvida na igreja: entrou na cruzada eucarística e enfeitava a igreja que frequentava com flores nos dias de sábado. Quando fez 15 anos, mudou-se para Duque de Caxias, também no estado do Rio de Janeiro, e próximo à sua casa, havia duas igrejas, a matriz principal de Santo Antônio e a Capelinha de São Sebastião, que era abandonada, tendo tido sua construção interrompida.

Como Marta era muito envolvida na igreja, tornou-se catequista da matriz de Duque de Caxias e, com o passar do tempo, conheceu o seu futuro marido e queria se casar na igreja em que trabalhava voluntariamente. Quando conversou com o Padre sobre o seu desejo, o mesmo pontuou que ela deveria se casar na Capelinha de São Sebastião, já que para casar na Matriz de Santo Antônio o gasto era alto, visto que naquele local celebravam casamentos de filhos de juizes, médicos, advogados e militares. Diante da posição do padre, ela respondeu que não tinha as condições financeiras, mas que havia pensado na possibilidade de se casar após a celebração de um casamento, o que faria com que aproveitasse a decoração do evento anterior. O padre não concordou e reforçou que, se fizesse isso a ela, também deveria fazer a muitas outras pessoas.

Marta considerou que o padre havia sido muito severo para com ela, porque a mesma trabalhava naquela matriz e não era justo que se cassasse em outra igreja. Assim, diante de tais circunstâncias, ela afirmou que:

---

<sup>21</sup> A conversão religiosa pode ser entendida como uma mudança de sentimento e crença em relação a Deus. A pessoa que não acreditava em Jesus, torna-se um discípulo de Cristo de forma a cumprir suas leis para que se possa obter a salvação, a vida eterna.

Eu fiquei tão decepcionada que abandonei a Igreja Católica. Minha mãe ficou muito triste e não coloquei os meus pés na igreja, mas sabia que eu tinha que ter uma religião. Foram uns 15 anos atrás de uma religião e eu não conseguia; frequentei a Igreja Batista, Adventista, Testemunha de Jeová, Manto Amarelo do Brasil, a Messiânica... Olha, os dedos das mãos e dos pés não dá para contar o tanto. Sempre que acontecia alguma coisa que não estava legal eu saía da religião e ficava uma temporada em casa.

Depois desta “temporada em casa”, sempre procurava outra igreja com entusiasmo e dizia que teria outra religião, mas não se encontrava em nenhuma. Os filhos e o marido continuavam no catolicismo, mas ela se negou a participar do batizado dos filhos e da primeira comunhão. Marta não mais acreditava em imagens de santos, pois era evangélica<sup>22</sup> e inclusive ela e o esposo quase se separaram devido a um quadro de Santa Rita de Cássia, o qual ficava pendurado na parede da sala de estar de sua casa e o marido não queria retirá-lo. Para ela, naquele momento, aquela santa representava uma “tremenda palhaçada”, mas apesar dos desentendimentos: “o quadro continuou lá e a gente brigava. Eu olhava com cara feia para o quadro, mas os terços<sup>23</sup> ele procurava e não achava, jogava tudo na descarga do banheiro”.

Marta ressaltou, contudo, ter casado na Igreja Católica (após 20 anos de possuir apenas o casamento civil), porque ficou comovida com o fato de Carlos, seu marido, não poder comungar, pois não haviam casado no religioso. A mesma sabia o quanto isso era importante para o seu marido e aceitou o casamento. Entretanto, ainda assim não mudou de religião; continuava sendo evangélica.

Depois que se mudou para a cidade de Viçosa/MG, uma vizinha perguntou a Marta se estava com algum compromisso para o dia seguinte e a convidou para assistir à aparição de Nossa Senhora, na cidade de Muriaé. Diante do inusitado convite ela respondeu “que isso era brincadeira, era loucura” e ainda ressaltou: “Nossa senhora está aparecendo é porque vocês estão perdendo muitos fiéis; as igrejas aqui em Viçosa que eu frequentei, a Igreja Batista, a Maranata, a Assembleia de Deus estão lotadas; a maior parte é tudo da Igreja Católica”.

---

<sup>22</sup>Para Murad (1997) os evangélicos não consideram a maternidade de Maria como uma regalia humana, porém como uma graça única de Deus. Portanto, não depende da aceitação humana, a resposta de Maria vem da graça, da presença de Deus. Por isso, os evangélicos têm resistência a elevação de Maria à condição sobre-humana. Os mesmos desprezam a mediação “Materna de Maria”, uma vez que Cristo é o único intercessor que nos conduz ao pai. Assim, diferentemente dos católicos, os evangélicos não acreditam nas interferências dos santos.

<sup>23</sup> O terço pode ser considerado como a terceira parte do rosário mariano, o nome rosário vem de rosa e a rosa branca simboliza a pureza e a inocência da virgem Maria. O terço é muito rezado pelos católicos romanos, o mesmo é dividido em cinco dezenas, antes de iniciar cada dezena é rezado um pai nosso.

No dia seguinte, a vizinha voltou a insistir Marta respondeu que não iria a Muriaé porque não acreditava. A vizinha discorreu que mesmo não acreditando, não custava ir. De tanta insistência, Marta decidiu comparecer na aparição com a amiga. Depois de chegar ao local da suposta aparição na cidade de Muriaé, houve a celebração de uma missa e a convidaram para confessar. Marta expôs que não confessaria seus pecados a padre nenhum, mas a Deus; também revelou que não tinha o interesse em comungar, pois não era católica.

Depois daquele momento, houve a aparição de Nossa Senhora, mas Marta enfatizou não ter visto nada, mesmo porque nem ficou olhando para a árvore, onde ocorria o fenômeno da aparição.



*Figura 1-Aparição de Nossa Senhora em Muriaé, MG. A santa (indicada em destaque) costumava aparecer próximo a uma árvore. Arquivo da Escola Centro Educacional Infantil Três Pastorinhos. Fotografia desconhecido. Imagem registrada no ano de 1994.*

O que havia chamado a sua atenção foi um menino de três a quatro anos, uma criança que tinha dificuldade para falar e andar, mas cujos olhos brilhavam enquanto narrava a “aparição”. Marta então pensou:

Gente não pode ser mentira de uma criança, ele falava assim: olha lá, a mãezinha do coração e jogava beijo para a mãezinha. Olha, fiquei toda arrepiada quando ele disse assim: ah mãezinha está indo embora. Depois ficou triste, começou a chorar, eu pensei assim: um adulto inventa, um adulto mente, mas uma criança com um problema seríssimo, não andava, falava poucas palavras e o olhar dele com aquele brilho quando falava da santa ou ele viu, ou ele tinha muita fé.

Após tais acontecimentos, Marta foi embora em um dos ônibus da excursão organizada por Helena se sentindo muito cansada e com a sensação de que não queria saber de mais nada que se relacionasse à aparição de Nossa Senhora. Uma das

ocupantes do ônibus perguntou se ela voltaria a Muriaé e respondeu que não, a única coisa que havia chamado a sua atenção tinha sido o menino. Era mês de fevereiro e dentro daquele ônibus fazia muito calor. Marta, resolveu, então, abrir a janela do ônibus e quando olhou para o lado, viu um tapete azul muito brilhoso vindo em direção ao ônibus. Naquele tapete estava, segundo ela, uma mulher muito bonita, descalça e com o terço na mão. Marta refletiu: “gente isso é loucura, Satanás também faz essas coisas e engana a gente, é Satanás! Então, eu não vou olhar...”. Porém, pronunciou ser tão lindo, via algo como se fosse uma cachoeira, ou cascata, mas não ouvia barulho e sentiu algo lhe dizendo, “olha, olha...”

Quando resolveu olhar, seu coração disparou e narrou “que sentia os órgãos do corpo funcionando igual um robô e fazia tum, tum, tum... Eu falei: ai meu Deus do Céu, acho que vou morrer gente, quando chegar em Viçosa vou em um psiquiatra, porque não estou passando bem”. Naquele momento, sentiu Nossa Senhora falando dentro dela: “ajoelha!” e ela falava que não iria ajoelhar, mas Nossa Senhora insistiu e pronunciou: “você vai ajoelhar filha” e depois Marta não viu mais nada. As pessoas que estavam no ônibus relataram que a mesma ajoelhou, abaixou a cabeça e ficou com as mãos postas e pronunciou que Nossa Senhora estava dentro do ônibus abençoando todos. Depois ficou em silêncio, sentiu que Nossa Senhora pediu para que voltasse a frequentar a igreja, a ir à missa todos os domingos e participar pela confissão e comunhão; também solicitou que voltasse a rezar o terço, pois quando pequena rezava, e por fim, Nossa Senhora abençoou-a e expressou: “ide em paz”. Quando abriu os olhos discorreu que:

Todo mundo estava em pé dentro do ônibus e eu não vi mais nada, só escuridão. Mas, o tempo todo o ônibus estava claro de tanta claridade em volta de Nossa Senhora e esse dia eu tenho a fotografia lá em casa, no ônibus, e Nossa Senhora do lado de fora. Muita gente pensa que isso não aconteceu, porque eu era evangélica, então o que diziam não era verdade.



*Figura 2 - Aparição de Nossa Senhora (em destaque) no ônibus voltando de Muriaé para Viçosa - MG. Arquivo da Escola Centro Educacional Infantil Três Pastorinhos. Fotografia desconhecido. Imagem registrada no ano de 1994.*

Marta ressaltou que as pessoas que estavam dentro do ônibus não viram Nossa Senhora, mas experimentaram a presença dela porque sentiram um cheiro muito forte de rosas<sup>24</sup> e, devido ao ocorrido, o ônibus parou. Conseqüentemente, todos os ônibus de peregrinos que estavam voltando para Viçosa também foram estacionando atrás e as pessoas começaram a comentar que Nossa Senhora havia aparecido para uma mulher que não era católica.

Quando chegou em casa, o marido, que não havia comparecido à Muriaé, queria conversar para saber as novidades do dia, mas Marta relatou que não queria falar de todos aqueles acontecimentos. Logo, quando se deitaram para dormir, viram um fecho de luz no quarto e seu marido assustou. Carlos também discorreu que quando viu aquele clarão se emocionou e ressaltou: “o dia que chorei. Hoje sinto arrepio, eu levei aquele susto e Marta falou calma, calma. Eu chorei, não sei se foi de emoção, você sente aquilo e eu nem dormi direito a noite”. Para eles, era a presença de Nossa Senhora que ali se materializou.

No dia seguinte, apareceu uma pessoa da Igreja Católica na casa da Marta, dizendo que um padre de Belo Horizonte, precisava falar com ela, porque queria saber de toda a história da aparição. Marta comunicou que não iria, pois não tinha que dar satisfação a padre nenhum; iria procurar um médico, pois achava que estava ficando louca; não acreditava em tudo que tinha visto. Novamente, por insistência de todos, foi conversar com aquele padre, que lhe fez várias perguntas e depois aconselhou:

---

<sup>24</sup>O cheiro de rosas é um dos sinais ou símbolos comuns sentidos pelos devotos Marianos.

Minha filha, você é uma pessoa maravilhosa, Nossa Senhora te ama tanto e você tão teimosa. Ela fez você ajoelhar, entrar em êxtase e fez você falar que ela estava ali sem você notar, porque se deixasse por você, ficaria o tempo todo na poltrona, para não ajoelhar.

Depois, o padre concluiu dizendo para que não perdesse aquela oportunidade, visto que poderia ser a sua salvação, já que não conseguia se encontrar em outras religiões, então, Marta começou a ir à Igreja Católica, se confessou e depois de três dias comungou. Começou a rezar o terço, mas não lembrava os mistérios e uma amiga a auxiliou neste processo; rezavam todos os dias à tarde e dizia sentir a presença de Jesus e Nossa Senhora em sua casa.

Como ressaltado, Helena organizava caravanas para Muriaé, chegando administrar 18 ônibus em um único dia. Marta estava na décima quinta caravana organizada por Helena, mas aquela ocasião foi a única em que a Helena não estava presente, porque viajou com a sua família. Depois de saber de todo o episódio vivenciado pela Marta no contexto da aparição de Nossa Senhora, Helena quis conhecê-la, tornaram-se amigas e passaram a rezar semanalmente.

De acordo com Reesink (2010) “as *aparições* são acontecimentos extraordinários, que emergem no mundo cotidiano e natural dos homens. Neste sentido, e em vários outros, as aparições são acontecimentos milagrosos” (REESINK, 2010, p.269-270). Portanto, é possível notar que a aparição na Fazenda em Muriaé coloca em evidência uma produção de subjetividade em torno da Virgem Maria, sendo esta uma produção de verdade que motivou o deslocamento de Marta para a Fazenda em Muriaé. Marta não entra no ônibus atoa, há uma produção de verdade que sustenta a veracidade da aparição e de uma imensa população para ver a santa. Para Reesink (2010) “deseja-se e espera-se vivenciar uma experiência coletiva e individual, para se aproximar mais de Nossa Senhora e reafirmar a aliança, condição para receber proteção e que determina a diferenciação” (REESINK, 2010, p.278). Por esta via, para o regime do milagre, o movimento da coletividade é fundamental, pois é no coletivo que as aparições acontecem, intensificando os vínculos com o mundo sobrenatural.

Para a autora supracitada, a fé e a prova são complementares no processo da aparição, pois uma depende da outra, uma vez que a prova mantém a fé na Virgem, sendo este considerado o milagre mais poderoso. Porém, nem sempre a fé é requisito para a conversão como aconteceu com a Marta. Para Reesink (2010), “a condição é a predisposição do sujeito que se permite converter a partir da prova, do milagre da aparição” (REESINK, 2010, p.272). Nesta perspectiva, é possível considerar a Fazenda

de Muriaé como um local sagrado, protegido por Deus, por isso os milagres acontecem naquele lugar, visto que tudo o que entra em conexão com a Virgem é tornado santo. Como frisa Reesink (2010) “a comprovação do milagre, que dá *especialidade* e sacralidade a um determinado local, pois é em razão dos milagres que se instituiu a peregrinação” (REESINK, 2010, p.272).

Reesink (2010) igualmente ressalta que nas aparições de Nossa Senhora são sempre relatados sinais no ambiente que confirmam a presença da Virgem, assim como os sinais relatados na aparição em Muriaé. Nossa Senhora é o centro de tudo e as comunicações são impulsionadas por meio dos símbolos Marianos, tais como: terço, rosário e perfume de rosas. Marta tornou-se, assim, uma intermediária entre Nossa Senhora e as pessoas dentro do ônibus, uma vez que a mesma se comunicou prontamente com o mundo sacro. Deste modo, Reesink (2010) destaca, “o terço ou o rosário são passaportes fundamentais para receber o milagre, que é alcançado pela relação entre aliança e compromisso” (REESINK, 2010, p.278). Neste contexto, é possível inferir que o regime de milagre das aparições na Fazenda em Muriaé, construiu-se por meio da relação entre terço + rosário = milagre + aliança/compromisso. Podemos notar tal processo, a partir do momento em que Marta atende o pedido de Nossa Senhora, decidindo se confessar com o padre, como também volta a participar das missas e a rezar o terço.

Assim, para Reesink (2010) o *regime de milagre* se respalda no *regime de salvação* exprimindo que:

O pertencimento moral, racional e emocional desses católicos à sua própria história, demonstrando, assim, que não existe uma ruptura entre tempos bíblicos, tempos medievais e tempos modernos, mas continuidades que se atualizam e atuam nos contextos e nos tempos do catolicismo e dos católicos (REESINK, 2010, p.279).

Assim sendo, relacionando o regime de milagre ao regime de salvação é possível notar que Marta era uma mulher que não acreditava em Maria. Entretanto, após a aparição e o milagre de Nossa senhora ter aparecido para uma evangélica, Marta a partir da prova começou a estabelecer uma relação de compromisso/aliança com Nossa Senhora seguindo seus sinais e suas ordens como consta no tópico a seguir.

#### **4.2. Sonhos com Nossa Senhora e momentos de oração**

Após um dia de oração, Marta sonhou com Nossa Senhora pedindo para ir à uma comunidade levar agasalho para crianças e cobertores. No sonho, Nossa Senhora mostrou: “um quarto sem terminar, um chão batido e sem rebocar, uma janela grande e cheia de tábuas com uns panos, uma cama de casal e em cima das crianças uma colcha de retalhos. Estava muito frio e as cinco crianças encolhidas ali e a mãe na beirada da cama”. Marta não comentou com ninguém sobre este sonho, mas em outra noite novamente Nossa Senhora apareceu em sonho, no canto de sua cama, mostrando a mesma cena. Ela não entendia e se perguntava o que podia fazer, se não conhecia aquela comunidade, aquela família. Em uma terceira vez, Nossa Senhora apareceu em sonho chorando muito, chegava a soluçar e voltava a mostrar a mesma cena. Depois de sonhar pela terceira vez, supôs que não poderia mais guardar segredo e resolveu contar o sonho para Helena que, a princípio, também não sabia o que fazer.

Deste modo, as duas resolveram rezar para que pudessem encontrar aquele local e, ao acabarem o momento de oração, Helena convidou Marta para ir com ela ao bairro Santa Clara. Quando lá chegaram foram em sentido a prédios populares construídos pela Caixa Econômica Federal, os quais por algum motivo foram abandonados antes que a obra fosse finalizada. Diante do espaço desocupado, sem teto invadiram o prédio e começaram a morar no local. De acordo com Helena:

Eram cinco prédios e moravam várias pessoas, eles se dividiam em quartos, colocavam um tanque do lado de fora para lavarem a roupa e o banheiro era coletivo. Cada família morava em um quarto, era um lugar tumultuado, você não entendia como era...

Helena imaginou que o local do sonho poderia ser no Santa Clara, uma vez que sabia da existência de muitas pessoas necessitadas naquele bairro e que residiam naqueles prédios abandonados. Portanto, ajudava as crianças do Santa Clara, doando roupas e sapatos, por isso muitas crianças a conheciam naquele lugar.

Então, naquele bairro, Helena e Marta começaram a conversar com várias pessoas e tudo observavam na intenção de encontrar aquela família que apareceu em sonho. Por conseguinte, se depararam com um quarto e bateram palma, a mulher abriu a porta e cumprimentou Helena, era uma conhecida dela. Ao olharem para dentro do quarto, Marta constatou que: “nós batemos o olho e vimos o quarto do jeito que estava no sonho, a janela, a cama, as crianças sentindo muito frio, só com uma colchinha de retalho”.

Ao perceberem que já haviam encontrado o quarto do sonho, foram para casa, compraram flanela e iniciaram a confecção dos pijamas, também pediram doação de cobertores para levar para as crianças. Após entregarem os pijamas e cobertores àquela família, venderam alguns pijamas para a esposa de um médico da cidade, uma vez que já tinham cumprido com o pedido de Nossa Senhora. Depois, Marta disse ter ficado com muita vergonha, pois Nossa Senhora apareceu de novo em sonho, expondo que não era para vender pijamas, mas doar, porque muitas crianças estavam sentindo frio. Portanto, pegaram o dinheiro e compraram mais flanelas para fazer pijamas para doarem e chegaram à conclusão que não teriam lucro de nada. Segundo Marta:

Daí para frente nós doamos tanto, mas tanto pijama, você precisa ver a quantidade de pijamas que nós mandamos para a igreja de Fátima, Nova Viçosa, Santa Clara e ainda sobrou. Nós também levamos para Buié e depois entrou um político que veio aqui em Viçosa e mandou muita flanela para nós.

Este político era um deputado conhecido de um amigo da Helena e esta o levou à casa de Marta para mostrar o trabalho das mesmas. O deputado ficou muito comovido com o que viu e, após um mês, mandou a elas quarenta peças de flanela. Com estas flanelas fizeram mais de 300 pijamas e doaram para as comunidades mais necessitadas de Viçosa. Aquele deputado também as orientou a registrar o trabalho que estavam desenvolvendo, tornando-o uma entidade filantrópica. Também explicou todos os direitos que teriam, poderiam ganhar verbas, materiais, equipamentos, máquinas, dentre outros auxílios.

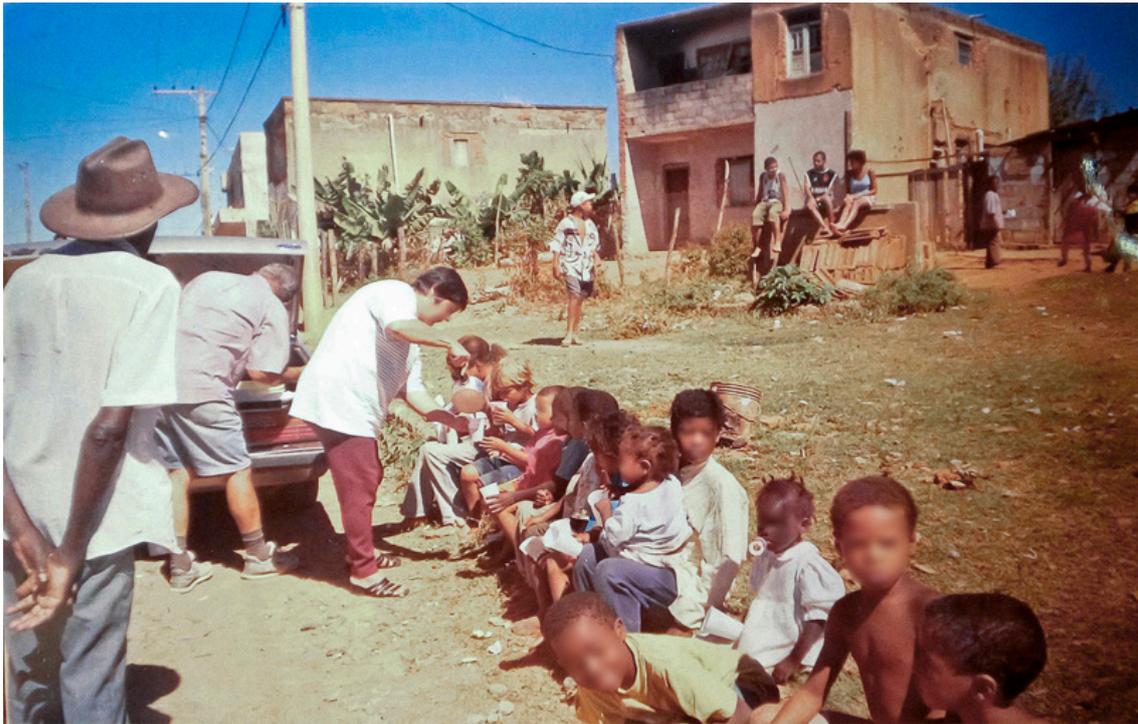
Antes de registrarem a entidade filantrópica precisavam saber qual o nome iriam escolher para colocarem na instituição. Então, cada pessoa que rezava com Helena e Marta escreveu a opção de cinco nomes para que pudessem eleger um. Porém, havia algumas exigências: o nome deveria conter as palavras “beneficente” e “Mariana” (filhas de Maria). Até que um amigo sugeriu “Associação Mariana Beneficente” (AMARBEN). Segundo Helena, o amigo mencionado acima foi iluminado para escolher este nome para a entidade e ninguém questionou a sua sugestão. Para ela “foi bom que Jesus não deixou a vaidade de nenhum de nós prevalecer, pois veio um de fora e colocou o nome na instituição”. Após registrarem a entidade, no ano de 1997, doaram às crianças mais de 1200 pijamas.

Marta e Helena, continuavam, contudo, a rezar juntas todas as sextas-feiras. Em um dia de oração, Marta relatou pela primeira vez ter sentido a presença de Jesus e

pontuou: “Ah gente, mas foi uma coisa tão gostosa, a oração ficou tão serena e Jesus nos abençoou ali na sala. Quem pediu as roupas foi Nossa Senhora, mas quem pediu para a gente alimentar as crianças foi ele”. Em um primeiro momento, assustou-se e questionou Jesus dizendo que já fazia a parte dela; pensou que seria mais um problema, uma vez que a mesma estava habituada a fazer os pijamas e não tinha como fazer comida para oferecer aos necessitados. Jesus afirmou que ela ofereceria a comida, mas Marta insistia que não tinha panelas e pratos para fazer isso. Jesus respondeu novamente: “que dê na mão, mas que dê com amor e com carinho”.

Então, Marta contou o ocorrido a seu marido e não sabiam o que fazer Helena indicou que deveriam providenciar tudo. Marta havia dito que não era para ofertarem o alimento de suas casas, mas pedir a quem pudesse doar. Também procuraram voluntários para ajudar na preparação da sopa. Assim sendo, Helena foi à casa dela, pegou um fogãozinho, umas panelas grandes e foi ao mercado pedir ajuda. Contudo, após a sopa ter ficado pronta, não sabiam a quem distribuí-la. Foram para a rua e Helena começou a chamar as crianças: “aqui tem sopa gostosa para as crianças”. Em seguida, encontrou com três meninos e pediu para comunicarem a todas às crianças do bairro que dariam sopa na garagem da Marta. Em quinze minutos, a garagem encheu, as crianças comeram toda a sopa e, a partir daquele dia, passaram a servir sopão para as crianças diariamente.

Assim que começaram a servir a sopa na casa da Marta, localizada no bairro Bom Jesus, Nossa Senhora voltou em sonho novamente para Marta e perguntou: “e a comida para os menininhos do Santa Clara?”. A partir daquele momento, começaram a dividir o sopão com as crianças do bairro Santa Clara.



*Figura 3 - Crianças do Bairro Santa Clara, Viçosa-MG, recebendo sopa da AMARBEN em frente a prédios com a construção interrompida pela Caixa Econômica Federal. Arquivo da escola Centro Educacional Infantil Três Pastorinhos. Fotografia e ano desconhecido.*

Neste contexto de fazer sopa para as crianças, Helena também relatou que Jesus enviou São Francisco<sup>25</sup> para orientá-las, pois estavam com dificuldade em arranjar dinheiro/alimento para a manutenção da sopa. São Francisco foi enviado após uma ocorrência que produziu tristeza em Helena. Como se tornou de seu costume, foi ela a um mercadinho onde o dono sempre a ajudou. Foi quando ao encher uma caminhonete com legumes, de repente a mãe do comerciante perguntou para onde ela levaria aqueles alimentos Helena respondeu que era para um sopão no Bom Jesus. A senhora ordenou ao empregado para retirar tudo que estava na caminhonete e se dirigiu a Helena, dizendo que: “se você quiser matar fome, vá trabalhar e comprar, porque meu filho não trabalha para sustentar vagabundo, não! Eu levo para roça, dou para porco, faço doce, pode tirar tudo”.

Naquele dia, Helena relatou ter voltado com o carro vazio e com o coração apertado de tristeza. Neste sentido, São Francisco foi enviado para ajudá-las e

---

<sup>25</sup>São Francisco de Assis nasceu na Itália, era filho de um rico comerciante. Em sua juventude vivia uma vida mundana, até que recebeu um chamado de Deus e renunciou sua herança para seguir uma vida religiosa de completa pobreza. São Francisco buscava seguir a vida e a humanidade de Cristo, ajudando os pobres, distribuindo tudo o que possuía. O santo apreciava a natureza e foi conhecido como padrinho dos animais e do meio ambiente.

pronunciou, através de Marta, que onde fossem, pediriam e, se fossem negadas, bateriam os pés três vezes e voltariam para trás. Helena pontuou que naquele momento sentiu muita força e voltou a pedir ajuda sem sofrimento, com aquele pensamento de que poderiam doar alimentos ou não. Relatou ela que:

Hoje em dia eu ganho legumes no Viçosense, porque faço a minha compra lá e a da creche também, compro fiado. Quando tenho dinheiro eu pago, se não tenho eles esperam um pouco. O Do Campo [supermercado] ajuda com verduras de folha, e também trago do meu sítio, verdura, fruta de época, laranja, mexerica.

Marta e Helena também chegaram a relatar o milagre da sopa. Cada dia da semana uma equipe de voluntários era responsável para fazer o sopão, porém, em um dia de calor, a sopa começou a borbulhar e azedou. Como as crianças já estavam esperando, Marta pensou em dispensá-las, mas Helena não deixou. Esta começou a chorar e a rezar ao mesmo tempo e resolveu fazer outra sopa. Helena chamou por Seu Francisco e até hoje não entendem como deu tempo: elas descascaram batata, inhame e as crianças mal notaram que a sopa tinha atrasado e depois ainda levaram para o bairro Santa Clara. Helena relatou que: “a sopa foi feita com uns 20 minutos, sendo que geralmente nós chegávamos duas horas antes. A água demorava uma hora para ferver naquele caldeirão, mas em vinte minutos, eu não sei como, a sopa ficou pronta”.

Em outro momento de oração, Marta sentiu que São Francisco avisou para não levarem mais sopão ao Santa Clara. Elas ficaram sem entender e de fato não levaram. Devido ao ocorrido, Marta recebeu uma ligação de uma moradora do bairro Santa Clara, em que esta pontuou que as crianças começaram a roubar tênis, roupas e outros objetos, portanto deveriam voltar com a sopa, porque estavam impossíveis. Marta respondeu: “Eu moro aqui no Bom Jesus, eu fiz a minha parte, quantos anos que eu levo sopa, agora chegou a hora de vocês arregaçarem a manga e fazerem também. Eu faço no Bom Jesus e vocês fazem no Santa Clara”. Após esta conversa ao telefone, Marta relatou que a assistência no bairro Santa Clara ficou melhor do que na sua casa, pois fizeram um lugar apropriado na igreja: a ideia era catequisar as crianças do Santa Clara.

No que diz respeito à história da escola, é possível perceber que Marta torna-se uma porta voz de Nossa Senhora, construindo um compromisso, uma aliança entre ambas, uma vez que a Virgem sempre orientava o caminho que deveriam seguir. Nossa Senhora era aquela que gerenciava e ordenava o tempo das coisas, porque sabia o

momento “certo”, como também providenciava aquilo o que era indispensável para a santa missão de Marta e Helena.

Em suma, Marta e Helena permaneceram cerca de quinze anos costurando pijamas e fazendo sopa para as crianças. Também relataram que continuam rezando todas às sextas feiras para Maria, São Francisco e Jesus que, segundo elas, é o rei. Com o passar do tempo, a garagem da casa da Marta começou a ficar pequena para a quantidade da demanda e logo perceberam que precisavam providenciar uma sede. Assim, passaram a sonhar com a construção de uma sede física para a AMARBEN.

#### **4.3. Como a AMARBEN foi construída?**

Marta descreveu que começaram a procurar lotes para comprarem no Bairro Bom Jesus, porém ainda não possuíam o dinheiro para efetivar a compra da sede. A Helena ressaltou que as pessoas não acreditavam que eram capazes de conseguir o valor do lote, mas ela pontuou que tinha fé e era isso que a motivava. Assim, resolveu ir à Igreja Santa Rita e conversar com o padre que era seu amigo, o mesmo proferiu que ajudaria e a incentivou a pedir o padre da Igreja de Fátima.

Depois, Helena e Marta resolveram fazer um “livro de ouro”, livro no qual se registra o nome e o valor de doações em nome da entidade indicada. Para abrir este livro era necessário colocar um valor mínimo e as pessoas doavam a partir daquele valor. Quando Helena descobriu a proposta deste livro, logo pensou em pedir ajuda aos colegas de trabalho do seu marido que, na época, era professor da Universidade Federal de Viçosa -UFV. Os colegas do seu marido contribuíram bastante e na mesma semana, em outro momento de oração, apareceu uma mulher dizendo que doaria o restante do dinheiro que faltava para a compra do lote.

Quando a Helena contou ao marido que poderia conseguir comprar o lote, segundo ela, “na hora que ele viu o dinheiro certinho, até encheu o olho de lágrima”. Helena também pontuou que, para além do “livro de ouro”, também trabalhavam muito, montavam barraquinha de Festa Junina, faziam bordados e, ao final, ainda sobrou dinheiro para murar o lote.

Com o passar do tempo, um amigo de Helena perguntou se ela conhecia a Central Geral do Dízimo (PRÓ = VIDA), a qual localiza-se em São Paulo. Esta central recolhe o dízimo durante o ano e, no final do mesmo, reparte este dízimo para o Brasil inteiro. Ricardo era um estudante da botânica e indicou que poderiam escrever uma

carta bonita, mandar fotos e contar toda a história, as vivências, as condições do trabalho que desenvolviam, concluindo que: “Eles ajudam, se você for sorteada Helena, te ajudam uma vez só, nunca mais vão te ajudar, mas te dão tudo o que você pedir”. Poderiam solicitar tudo aquilo que quisessem: carro, televisão, material de construção, entre outros objetos. Então, Helena junto com os outros fundadores, escreveram uma carta e narraram um pouco da história, das aparições, contando o sonho de construírem uma sede naquele bairro e pediu materiais de construção, uma vez que já possuíam o lote. Em acréscimo, Helena também descreveu seu sonho de ter a creche, porque educariam as crianças desde pequenos.

Nenhum dos envolvidos com a entidade concordava com esta ideia de creche e expuseram que se fizessem uma escola, a responsabilidade seria da Helena. Em um dia de oração, perguntaram a Deus, Nossa Senhora e São Francisco como deveriam construir o prédio da AMARBEN e o que seria daquele local. Marta discorreu que no momento de oração, São Francisco havia autorizado a creche. Então, Helena e Marta acreditam que Jesus enviou São Francisco pelo fato de que o sonho deste santo era cuidar de crianças, mas não teve esta oportunidade em vida. Elas também ressaltaram que São Francisco cuidou só dos animais porque não deu tempo de cuidar das crianças. Foi quando elas, pouco a pouco, começaram a acalentar o projeto de construir uma creche.

Depois de três anos da compra do lote, ainda não tinham perspectiva de quando começariam as obras Helena relatou, então, ter ficado entristecida e enunciou que “daria uma de doida”, mas que no próximo ano abriria o portão do lote e colocaria tijolinho por tijolinho, caso contrário nunca começariam as obras. Relatou, então, que:

Numa tarde, perto do Natal, a gente estava desiludida, já estava entrando o ano e ainda tinha que arrumar brinquedo para as crianças e fazer o Natal. Estávamos naquela cozinha pequena, não queria mais aquilo. Falei que dedicávamos muito, mas ainda era pouco, porque dávamos alimento e as crianças iam embora, cresciam, viravam marginal e logo já estavam na cadeia.

Assim, na referida tarde narrada por Helena, como de costume, fizeram a sopa e quando Helena estava junto com as crianças enquanto comiam, viu no portão dois homens de terno e foi recebê-los. A mesma relatou que sentiu o seu coração apertar quando os mesmos expressaram: “você não tem mais um sonho, mas uma realidade”.

Em seguida, perguntou se eram da Central do Dízimo (PRÓ=VIDA) e quando confirmaram, ela narrou que:

Meu cabelo cresceu, arranjei uma choradeira, eu peguei o cabo de vassoura e joguei para cima, não acreditava. Eu falei assim: vamos entrar. Eu corri na cozinha, “gente, gente, vocês não acreditam quem está aqui”, levei eles para sala e falaram assim: “vocês não precisam falar mais nada, porque viemos comprovar para ganharem o prêmio e nós já vimos tudo, só com o que vimos já acreditamos em toda a história. Agora duas de vocês precisarão ir para São Paulo, em Santos, farão uma entrevista para receberem o prêmio”.

Portanto, Marta e Helena foram para Santos e fizeram a entrevista. A Central do Dízimo afirmou que a AMARBEN havia acabado de ganhar praticamente todo o material de construção, da fundação ao telhado, exceto a areia, cimento e mão de obra. Portanto, deveriam fazer o orçamento em três lojas que, em uma delas, seria liberado para que encomendassem todo o material de construção. Helena expôs que: “Não compramos nada, desde as maçanetas das portas, tudo eles deram. Chegou na laje eles mandavam as ferragens, mandavam tudo”.

Helena também pontuou que um amigo doou toda a areia e só precisaram correr atrás do cimento. Discorreu também que a mão de obra foi o mais difícil de pagar e o próprio Carlos (marido da Marta) também contribuiu com a obra e, mesmo não sendo pedreiro, carregou latas de concreto, construiu a lavanderia, o muro dos fundos da creche, a capelinha da Nossa Senhora das Graças, pintou o prédio e fez todas as grades, comprou os materiais (máquina, máscaras) e aprendeu com a própria prática da construção.

Apesar das dificuldades da construção, Helena insistia que aquela obra não era dela, mas de Deus. Marta relatou que levaram um ano para construir cada andar, ou seja, levaram 4 anos para finalizar a construção. Quando o primeiro andar já estava construído, passaram a fazer o sopão na própria sede da AMARBEN, por um ano. A ideia era continuarem fazendo o sopão e desenvolvendo o mesmo trabalho que já vinham fazendo na garagem da Marta. Porém, o público começou a mudar, uma vez que as crianças que estas alimentavam já estavam crescendo e se tornando adultos. A construção do presídio municipal, o qual localiza-se em frente da AMARBEN, contribuiu para tal mudança de público.

Marta pontuou que a ideia de creche também foi reforçada diante da necessidade de segurança: ao oferecer a sopa o local ficava aberto a quem quisesse comer e as fundadoras da associação começaram a ter receio, porque já entraram pessoas armadas

na instituição pedindo comida. Ela relatou a cena da seguinte forma: “já entrou ladrão lá dentro, mas não roubou nada, pediu comida e eu dei; o pessoal correu com medo e eu falei assim: eu não vou correr, ele está com fome e vai comer”. Como ressaltado acima, esta situação piorou com a vinda do presídio, pois entravam pessoas e ficavam reparando, fumavam do lado de fora e desciam as escadas e elas sentiam medo, pois quem comandava a instituição eram mulheres.

Embora a Helena estivesse escrito a carta para a Pró = Vida sobre o seu sonho de construir uma escola, só tiveram certeza que a AMARBEN se transformaria em uma creche quando haviam construído o segundo andar. Até então, a instituição seria um lugar para alimentação das pessoas e para darem aula de corte de costura e maquiagem. Depois disso, rezaram e, na hora da oração, chegaram à conclusão de que Nossa Senhora havia autorizado a creche e que a mesma ficaria na responsabilidade de Helena. Assim, finalizaram o segundo andar e transformaram a entidade filantrópica AMARBEN em creche.

No realizar o sonho de conquistar uma creche, começaram vivendo só de doação até conseguirem conquistar alguns benefícios por meio da Secretaria de Educação. Inicialmente, Marta e Heloísa foram as primeiras professoras da creche e começando com turminhas de dez crianças. Ao tomarem tal iniciativa Marta perguntou a Helena: “Você já foi professora alguma vez? Ela respondeu: não! Entramos com a cara e a coragem. Um dia era eu quem cozinhava, no outro dia, era ela”. A princípio, não tinham condição de pagar professoras, e nesta mesma perspectiva, Helena sublinhou que:

Já temos uns 8 anos de creche, depois de anos que começou a funcionar, todo mês eu tinha que arranjar dinheiro para pagar ao menos duas professoras e não é fácil pagar encargo. Consegui arrumar a documentação e registrar a creche como entidade filantrópica e começamos a ganhar convênio. O Governo Federal não paga comida, paga todos os funcionários, porque se não, não teríamos condição. O alimento e a merenda a gente ganha, vivemos de doação e a prefeitura ajuda com 1000 e poucos reais por mês, o resto é tudo de doação mesmo. Hoje temos 12 funcionários.

Enfim, de acordo com a história narrada, torna-se necessário ressaltar que toda realidade é produzida, fabricada, assim como nossas crenças. Latour (2002) traz esta discussão por meio da palavra fe(i)tiches. Para o autor, o termo

Fe(i)tiche pode ser definido, portanto, como a *sabedoria do passe*, como aquilo que *permite* a passagem fabricação a realidade; como aquilo que oferece a autonomia que não possuímos a seres que não a possuem

tampouco, mas que, por isso mesmo, acabam por nos concedê-la o fe(i)tiche e que faz-fazer, o que faz-falar. (LATOURE, 2002, p.69).

Nesta perspectiva, o termo fe(i)tiche se trata de uma fabricação articulada a um efeito das relações produzidas entre os indivíduos em coletividade. Para ilustrar tal conceito, o autor ressalta diversas crenças e suas fabricações, como, por exemplo, crenças produzidas pelos Portugueses, Africanos e mesmo pelos modernos que dizem em nada crer (antifetichismo). De acordo com Latour (2002), inclusive os modernos não estão desprovidos de fetiche, uma vez que os fatos científicos, a exemplo dos amuletos dos indígenas, também são fabricados, portanto questiona se estes fatos são “construídos” ou “reais”. Para Latour (2002) as palavras “fato” e “fetiche” têm a mesma etimologia de modo ambíguo, pois “a palavra fato parece remeter à realidade exterior e a palavra fetiche às crenças absurdas do sujeito” (LATOURE, 2002, p.45-46). Assim, os dois termos estão relacionados à construção de verdades. Segundo Latour (2002) a palavra fetiche torna os termos construção, realidade e verdade como sinônimos. É por meio deles que feiticeiros, cientistas, políticos, religiosos, dispõem a autonomia de produzir (obras, fatos, verdades, divindades...). Contudo, é possível inferir que as crenças se tornam reais, ao passo em que as fantasias humanas são construídas.

Com base nas discussões expostas, torna-se relevante pontuar que ao conhecer este histórico pude perceber como a religião se torna um dispositivo de subjetivação, fazendo emergir, aos poucos, uma escola que até então nunca havia sido pensada. A partir do histórico apresentado neste tópico é possível perceber que a escola pesquisada foi construída no modo de subjetivação Católico, por meio de aparições, sonhos, orações que fizeram emergir uma creche para crianças do bairro Bom Jesus. Marta e Helena fabricam para si uma relação particular com Jesus, Maria e santo Antônio. Nesta fabricação, os santos ganham autonomia, se transformam em fe(i)tiches: expressões feitas, mas ao mesmo tempo, se configuram de forma independente.

Assim, na história vivenciada por Marta e Helena pude notar a reciprocidade e a obediência de Marta e Helena em relação a missão que a Virgem destinou às mesmas. Tal fato fica evidente, quando Marta ressalta ter ficado com vergonha de Nossa Senhora, porque ela havia dito para não vender os pijamas, mas para doá-los, uma vez que muitas crianças estavam sentindo frio. Deste modo, Marta e Helena estão conciliadas ao poder da transcendência: elas não seguem os seres do mundo; mas seguem ordens diretamente de Deus, Jesus, Virgem Maria e São Francisco. Assim sendo, acredito que há provavelmente na produção de modos de viver-pensar-fazer da

escola pesquisada, a concepção de que existe um modelo universal e único de ser humano.

Ao mergulhar neste contexto é plausível pontuar que o dispositivo religioso explica a arquitetura da escola, uma vez que na fachada da mesma está exposta a imagem de Nossa Senhora das Graças. Tal fato se justifica devido aos acontecimentos que envolviam a santa, o que explica o seu nome AMARBEN (Associação Mariana Beneficente), bem como a construção da capela de São Francisco e o atelier de costura, os quais estão localizados no segundo andar do prédio. Por fim, acredito que o dispositivo religioso, o qual ressalta um modelo universal de ser humano, se faz presente no modo de organizar, pensar, agir e produzir subjetividades de crianças que vivenciam a Educação Infantil naquela escola.

## 5. CENAS DA DISSERTAÇÃO

### 5.1. Composição, arquitetura e rotina da escola

Como apresentado, o *Centro de Educação Infantil Três Pastorinhos* surgiu por meio da entidade Associação Mariana Beneficente (AMARBEN), localizada no bairro Bom Jesus, na cidade de Viçosa - Minas Gerais. A AMARBEN é uma instituição filantrópica, originada em 1994 que, no desenvolver trabalhos de assistência a comunidades carentes, fundou a creche investigada. No período da pesquisa, a creche possuía uma média de 80 crianças matriculadas, o horário de funcionamento da escola era das 7h 30 às 17 h. Estando organizada na seguinte rotina:

<b>HORÁRIO</b>	<b>ATIVIDADES</b>
7:30 às 8:00 hrs	Recepção
8:00 às 8:30 hrs	Lanche
8:30 às 8:45 hrs	Rodinha de músicas
8:45 às 9:30 hrs	Atividades em sala
9:30 às 11:00 hrs	Área externa
11:00 às 11:30 hrs	Almoço
11:30 às 14:00 hrs	Higienização e descanso
14:00 às 14:30 hrs	Brinquedo livre
14:30 às 15:00 hrs	Lanche
15:00 às 15:20 hrs	História
15:20 às 16:00 hrs	Área externa
16:00 hrs	Despedida/saída das crianças

*Tabela 1 - Rotina da Creche pesquisada*

A creche atendia crianças de 1 a 3 anos de idade, desde que a mãe trabalhasse fora do ambiente domiciliar e possuísse uma renda familiar de até dois salários mínimos. É possível relacionar tal prática institucional com o panorama político voltado para a infância, o qual se refere à origem das creches como necessidade de assistência às crianças. De acordo com Faria (2013), embora os incentivos do governo Luís Inácio Lula da Silva para a Educação Infantil tenham sido significativos, ainda existem alguns antagonismos, uma vez que a educação de crianças ainda está atrelada à assistência, à

ausência de verba própria. Somente a mãe de classe popular e que trabalha fora de casa pode assegurar o direito da criança.

Inclusive, como mencionado neste trabalho, em 2002, o antagonismo proposto a Educação Infantil ficava evidente no folheto da campanha à presidência de Lula, indicando a creche somente para as mulheres que trabalhavam fora do contexto domiciliar. Faria (2005) considera esta decisão ultrapassada e inconstitucional, destacando que: “Nada mais inconstitucional, embora fosse uma bandeira de vanguarda na época em que o candidato era presidente do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC e também durante a unificação do movimento social em favor da volta do estado de direito no Brasil” (FARIA, 2005, p. 1025).

Uma problematização biopolítica (FOUCAULT, 2008) também surge nesta circunstância de oferecimento de saúde e educação pública para a população, pois ao mesmo tempo em que o pobre é protegido, também está sendo regulado e controlado. Para Fonseca (2016)

A biopolítica do corpo e a biopolítica da população compõem a espécie de relações de poder que marcam a atualidade. É pelas disciplinas do corpo e pelas regulações da população que desenvolve o poder sobre a vida (FONSECA, 2016, p.87).

Assim, a biopolítica pode ser entendida como o controle da espécie, e a palavra “população” pode ser designada como um conceito moderno, a qual foi elaborada de forma a abranger uma dimensão coletiva. Deste modo, é possível pensar que a assistência (e conseqüentemente fabricação) da infância também é uma prática biopolítica exercida em dispositivos de subjetivação que organizam o controle nos corpos infantis por meio das instituições escolares, no planejamento de seus horários, suas disciplinas e igualmente suas arquiteturas.

Neste sentido arquitetural, a instituição pesquisada possuía quatro andares. No primeiro pavimento estava à lavanderia, cozinha, refeitório e o parquinho. Neste espaço também havia dois banheiros: um feminino e um masculino. No segundo andar, havia um espaço para as crianças brincarem e, ao entrar no prédio, nos deparávamos com a secretaria, a Capela de São Francisco, o atelier de costura (confecção de pijamas), dois banheiros e uma sala de aula em que era acolhida a *Turma da Joanelinha* (crianças de 2 anos). O terceiro pavimento possuía duas salas que eram partilhadas por três turmas, sendo que a *Turma da Girafinha* (idade de 3 anos) compartilhava a sala com a *Turma da Abelhinha* (idade 3 anos e 6 meses). Nesta última sala de aula havia banheiros

adequados ao tamanho das crianças, com chuveiro e pias para escovarem os dentes. Na sala ao lado estava a *Turma da Corujinha* (idade de 1 ano), a qual também possuía banheiro apropriado para as crianças. O quarto andar servia como área externa, uma vez que possuía espaço coberto para as crianças brincarem e fazerem atividades lúdicas. Na cobertura às crianças também assistem a filmes.



Figura 4 - Fachada da Escola Centro Educacional Três Pastorinhos, foto registrada no dia 18 de Setembro de 2018.

Em suma, é razoável perceber que a composição arquitetônica da escola está atrelada ao contexto histórico de sua formação, indicativo de sua proposta social e religiosa; pois tanto o ateliê de costura quanto a capela são composições que emergiram antes que a escola fosse construída. Assim, é importante ressaltar como a produção de subjetividade religiosa tecida na escola pesquisada parece ali participar de um significativo dispositivo de subjetivação. Segundo Carvalho (2015) a subjetividade é produzida ao se constituir os modos de existência de crianças e professores no cotidiano escolar. O autor adverte:

Por essa razão, o texto legal não é constituído por uma única voz ou por um conjunto de prescrições homogêneas. Mas, sim, por uma variedade de discursos produtores de relações de poder e saber que torna possível o domínio da subjetividade infantil, ao apresentar modos de nomear e entender as crianças, definindo modelos para conduzir a ação pedagógica a elas dirigida (CARVALHO, 2015, p. 468).

Então, como pontua Carvalho (2015), enquanto pesquisadora, também busco seguir os processos de subjetivação de uma infância. Nesta perspectiva, como a

produção de subjetividade é o conceito mais importante deste trabalho, considero necessário aprofundá-lo, antes de adentrar na sala de aula pesquisada. Para Guattari (1996) O conceito de produção de subjetividade pode ser entendido como uma produção coletiva, por isso não devemos confundir-lo com processos “interiores” e “conscientes” dos sujeitos. A subjetividade também não deve ser entendida como um “recipiente” a ser preenchido ou como uma somatória de individualidades. Assim, o conceito de subjetividade e de indivíduo são distintos em Guattari, uma vez que o indivíduo é uma entidade modelável, socializável. Para este autor, “a subjetividade individual resulta de um entrecruzamento de determinações coletivas de várias espécies, não só sociais, mas econômicas tecnológicas, de mídia” (GUATTARI, 1996, p.34).

Portanto, a construção da subjetividade não centraliza-se no indivíduo, a qual pode ser considerada como uma invenção, uma fabricação de discursos e realidades compostas por uma multiplicidade de agenciamentos de enunciação de diferentes instâncias (instituições, normas, leis, política, religião, épocas, etc.). Deste modo, o indivíduo é produzido em agenciamentos coletivos a configurarem dispositivos de subjetivação.

Segundo Guattari (1996), a subjetividade pode ser considerada como uma fábrica, como processos maquímicos, sendo a “produção de subjetividade capitalística que as classes e castas detêm o poder nas sociedades industriais tendem a assegurar um controle cada vez mais despótico sobre os sistemas de produção e de vida social” (GUATTARI, 1996, p.39). E autor destaca:

*A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização (GUATTARI, 1996, p. 33).*

Nesta conjuntura, a produção de subjetividade pode ser considerada como uma produção “entre” os sujeitos e também está relacionada com os processos de singularização. Os processos de singularização abrem frestas que escapam da homogeneização determinada por uma subjetividade dominante. Assim, os processos de singularização deslocam as ordens dominantes, fazendo emergir outras possibilidades, sejam elas positivas na vida do sujeito, ou mesmo negativas. Os processos criativos,

produtivos e plurais que interferem em uma realidade, a deslocam, constituindo-se assim uma tessitura inusitada.

Nesta direção, Guattari (1996) também ressalta a importância de conceber meios para gerar um novo tipo de subjetividade, uma subjetividade singular e reapropriada, a qual resista a subjetividade capitalística. Por conseguinte, desde à infância, a criança se inicia a máquina da subjetividade capitalística, quando a mesma se insere no mundo das línguas dominantes. De acordo com o autor:

A ordem capitalística produz os modos das relações humanas até em suas representações inconscientes: os modos como se trabalha, como se e ensinado, como se ama, como se trepa, como se fala, etc. Ela fabrica a relação com a produção, com a natureza, com os fatos, com o movimento, com o corpo, com a alimentação, com o presente, com o passado e com o futuro - em suma, ela fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo. Aceitamos tudo isso porque partimos do pressuposto de que esta é a ordem do mundo, ordem que não pode ser tocada sem que se comprometa a própria ideia de vida social organizada (GUATTARI, 1996, p.42).

Portanto, Guattari (1996) destaca a importância da inauguração de uma subjetividade que resista as práticas normativas e padronizadas, buscando outros modos de referência, diferente desta subjetividade dominante capitalística. Assim, são estas resistências à ordem dominante que eu busco problematizar neste trabalho, destacando as relações de poder e saber em uma turma específica da instituição pesquisada. Deste modo, acompanhei os processos de subjetivação fabricados por uma turma de Educação Infantil, cujo nome é *Turma da Girafinha* composta por crianças de três anos de idade, uma assistente e uma professora.

## **5.2. O dia bonito é a gente que faz**

Todo saber é por natureza poderoso e  
todo poder vem imbuído de saber  
(ARAÚJO, 2001, p.57).

A turma pesquisada era denominada como *Turma da Girafinha*, possuía geralmente 12 crianças, entre meninos e meninas, todos filhos de famílias de classes populares. Ao decorrer da pesquisa, tornou-se impossível quantificar o número de crianças devido à matrícula de novos educandos e/ou à não permanência de alguns no decorrer do semestre em que a pesquisa ocorreu. Como parte da rotina, ao iniciar o dia na escola, após o momento do lanche, as crianças sentam no tapete e fazem rodinha,

todos devem sentar com perninhas de índio<sup>26</sup> e participar, escolhendo músicas, cantando e fazendo os gestos respectivos às canções do jeito que a professora os ensina. Naquele momento, todos devem prestar atenção e participar, caso isso não aconteça, as crianças são convidadas a sair da roda, ou seja, quem não segue o ritmo exigido pela professora é excluído daquele instante da rotina. Quando a professora pontuava que alguma criança iria sair da rodinha porque não estavam participando da música, rapidamente prestavam atenção e faziam todas as mímicas exigidas pela docente.

Deste modo, segundo Foucault (1987), é plausível pensar que na instituição escolar “pode haver um ‘saber’ do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo” (FOUCAULT, 1987, p.29). Esta tecnologia é complexa, não localizada, a qual impõe um modo de agir. Também pode ser entendida como uma microfísica do poder que se efetua nas instituições, utilizando-se do corpo e da materialidade de suas forças.

Portanto, o poder praticado não é propriedade de um indivíduo específico. Este poder é mais “exercido” do que “possuído”. Foucault (1987) destaca:

Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (FOUCAULT, 1987, p.29).

Nesta mesma perspectiva, os campos possíveis de conhecimento também relacionam-se ao comportamento e ao controle das necessidades pessoais. Uma das primeiras frases que diariamente a professora costumava dizer às crianças era: “o dia bonito é a gente que faz”; pedia, então, para que se comportassem “direitinho”, e sempre conversava sobre a importância de respeitar os colegas, a professora e de se fazer as necessidades fisiológicas no banheiro. Diante da instrução de como as crianças deviam fazer para começar “o dia bonito”, as mesmas repetiam: “fazer xixi e cocô no banheiro”, “respeitar os colegas e a professora”.

De acordo com Barbosa e Quadros (2017) é um grande desafio para a criança controlar os esfíncteres, aprender os cuidados pessoais, bem como o uso social do banheiro. Tal prática para a criança envolve tanto um domínio do próprio corpo, quanto, igualmente, a adequação a regras e temporalidades socialmente compartilhadas. Esta

---

<sup>26</sup> As crianças sentam na posição conhecida com W em que a perna fica dobrada e cruzada.

aprendizagem é uma grande conquista para as mesmas, embora, aos olhos dos adultos, pareça algo simples. Outra questão enfatizada pelas autoras é a separação das crianças entre o sexo feminino e masculino no momento de aprendizagem do uso do banheiro, que está atravessada por perspectivas de sexualidade e gênero. No que diz respeito à minha convivência no cotidiano da escola pesquisada, pude perceber tal prática, uma vez que sempre havia momentos separados de meninas e meninos se dirigirem ao banheiro. E as autoras sublinham:

Esse corpo vivo, em movimento, sexualizado, generificado, racializado, tem dificuldade de encontrar lugar nas nossas escolas. O modelo escolar, em geral, não deseja um corpo falante, vibrante, transgressor, atravessado pelo desejo, pois tem como ideal um corpo quieto, fragmentado, vigiado. A criança é sinestésica: movimenta-se, traça rotas, aprende com seus sentidos e, com sua ação, exprime no corpo seus desejos, sentimentos positivos e negativos, suas inquietações, insatisfações. O corpo dos pequenos pensa, fala, expressa e comunica. (BARBOSA e QUADROS, 2017, p.49).

Assim, para as autoras, o modelo escolar tem como ideal um corpo quieto e vigiado, sendo que a instituição pesquisada também instruía a importância do “bom” comportamento dentro da escola, sendo este atrelado a valores religiosos e cultivado em músicas como: *“Amor, amorzinho, amorção, isso sim! Amor, amorzinho, amorção, isso sim cabe no meu coração. Pecado, pecadinho, pecadão, isso não! Pecado, pecadinho, pecadão, isso não cabe no meu coração”*. De acordo com Corazza (2000), na passagem bíblica presente no Evangelho de Marcos (10, 13-6), Jesus anuncia que só as “criancinhas” são dignas de entrar no Reino de Deus, portanto aqueles que a elas se assemelharem também serão merecedores do céu. Para autora, a partir deste trecho, emerge a questão da *inocência* da criança e a importância da sua conservação, de forma a continuarem “puras” e “livres” dos pecados. Também evidencia a preponderância espiritual sobre as mesmas, assim como a “culpa” é transpassada do âmbito religioso para o educacional. Nesta perspectiva, passa a existir uma relação entre os saberes e poderes religiosos atrelados aos científicos e políticos. Deste modo, Corazza (2000) destaca:

O Pastor introduz a imperfeição das "plantinhas do Paraíso", e a conseqüente necessidade de sua educação, com argumentos que desmantelam o eixo da inocência e da pureza infantis, e que apontam para o segundo eixo: o da participação das crianças na culpa humana, sendo, portanto, culpadas. Aliás, condição que atingirão, caso não sejam educadas (...). Embora não tenham participado do Pecado, a ele as crianças estão indiretamente ligadas, já que são seus rebentos, e ao mundo estão diretamente ligadas, pois que

vivem nele. Se não foram, primordialmente, culpadas, poderão vir a sê-lo, integrando a humanidade pecadora. (CORAZZA, 2000, p.66).

A partir desta lógica, a criança precisa conservar a graça de Deus, e o sistema educacional será responsável para a sua manutenção. Nesta conjuntura, a música mencionada acima costumava ser cantada no início do dia, participando ali de todo um dispositivo de subjetivação religioso/católico, instruindo as crianças nos registros da culpa e formando-as para não cometer “pecados” e “erros”; cultivando, em contrapartida, o amor a Deus e ao próximo. Assim, o sujeito é produzido por meio dos modos de objetivação, que fabricam o indivíduo para que seja dócil e útil a uma produção de subjetividade dominante que busca fabricar sujeitos aptos às expectativas de “bom comportamento” e adequação às normas. Neste contexto, para Veiga-Neto (2017) na instituição escolar:

A disciplinaridade é central – na qual a escola, como instituição fechada e episódica na nossa vida, teve e ainda tem um papel fundamental – está se passando para uma subjetivação aberta e continuada – na qual o que mais conta são os fluxos permanentes que, espalhando-se por todas as práticas e instâncias sociais, nos ativam, nos fazem participar e nos mantêm sempre sob controle (VEIGA-NETO, 2017, p. 114).

Como ressalta o autor, enquanto pesquisadora daquele cotidiano escolar, também me senti assistida por esta dinâmica do controle. Em um dos meus primeiros dias de convívio na escola, sentei-me ao lado da professora para compartilhar do momento da rodinha com as crianças e estava com o meu Diário Campo. Então, enquanto as crianças cantavam, ora eu participava e ora eu anotava algumas situações que ocorriam naquele ambiente. Foi quando Davi, uma das crianças da sala pesquisada, ressaltou: “titia, titia vamos cantar”. Naquele momento me assustei, porque havia uma exigência de atenção e participação nas músicas e eu estava quebrando uma *ordem*, uma *regra*, a qual fazia parte do cotidiano daquele grupo pesquisado. Davi exigiu de mim o que a professora exigia deles, portanto, ou eu devia me adequar ao ritmo da roda ou ser excluída da mesma. Então, mais que depressa, deixei meu Diário de Campo e optei a participar dar roda junto com a professora e as crianças.

Nesta mesma direção, fiquei a pensar o quanto as escolas surgiram como instituições constituidoras de uma ordem, sendo o espaço disciplinar da escola uma dimensão privilegiada em que a ordem do saber é produzida, sustentada e transformada (AVELINO, 2011). A ordem discursiva é instaurada em relações de poder, pois é a

partir dos discursos que os sujeitos se formam, por meio das normas, direitos, entre outras questões. Porém, diante de todas estas normas disciplinares, ordens, padronizações presentes no contexto escolar, a professora da *Turma da Girafinha* tentava fugir um pouco da homogeneidade, transgredindo aparentes expectativas da escola, a respeito da ordenação constante de crianças e dos materiais pedagógicos, uma vez que somente ela modificava o ambiente da sala de aula.

A disposição da sala sempre era alterada, a professora mudava a posição das mesas e cadeiras de lugar, de forma a proporcionar às crianças, a cada dia, um ambiente diferente, possibilitando que as mesmas sentassem ao lado de colegas distintos. Imagino que tal prática da professora, ao mesmo tempo em que contribuía para a formação de um sujeito que convivesse com a diversidade, também não perdia de vista o controle dos corpos infantis, de forma a manter a ordem da sala de aula. A professora acabava por extinguir os grupinhos de “bagunça” e “cochichos” nos momentos de concentração das atividades trabalhadas por ela. Mas também favorecia o reconhecimento e a aprendizagem de cada criança em relação aos seus respectivos nomes, pois as cadeiras da sala possuíam o nome de cada criança e, antes de se sentarem nas mesmas, precisavam conferi-lo. Assim, era afirmado, igualmente a produção de um sentimento de identidade, de lugar identitário e de construção de espaços privados com a construção do respeito pelo espaço do outro.

Na tensão entre controle e criação, a docente da turma pesquisada sempre buscava fazer algo que proporcionasse às crianças o brincar, embora também buscasse manter o controle e a ordem da sala. Os momentos em que ela deixava às crianças mais “livres”, dando maior abertura aos movimentos inusitados, estava sempre relacionado à ausência da professora da *Turma da Abelhinha*. Eu percebia como a própria professora se sentia mais “leve” com a ausência da colega de trabalho, consequentemente, as crianças também pareciam vivenciar este sentimento de “leveza” e de “liberdade”. Às terças e quinta-feiras eram os dias do parquinho e às sextas-feiras o dia do brinquedo e da leitura e, para mim, enquanto pesquisadora, estes foram os dias mais propícios às tessituras inusitadas no cotidiano da creche pesquisada. Assim, de acordo com a minha imersão no campo, eu percebia a alternância de dois movimentos distintos na prática da docente, o movimento do controle dos corpos infantis em que toda “bagunça” era transformada em “castigo”. Mas também percebia a tentativa da professora da *Turma da Girafinha* em dar abertura aos movimentos criativos das crianças.

Em uma atividade final de um projeto denominado cores, eu estava auxiliando a professora a confeccionar um balangandã<sup>27</sup>. Os balangandãs estavam ficando diferentes, uns dos outros, fosse no tamanho, na largura, na alteração de cores. Então, a professora afirmou: “Eu não gosto muito das coisas padronizadas/iguais, acho importante que sejam diferentes”. Tal frase da professora me remeteu a Araújo (2001) quando, pontuando sobre Foucault, destaca que este “mostra que não há um sujeito supra histórico, e sim posições possíveis de subjetividades constituídas, diferentes, porém nunca indiferentes” (ARAÚJO, 2001, p.93). Como pesquisadora, eu percebia que mesmo buscando manter “ordem” da sala, a professora valorizava o diferente, modificava o ambiente, não padronizava muito as atividades, as brincadeiras e tentava olhar para cada criança considerando as singularidades das mesmas.

### 5.3. Um minutinho só... Cria juízo!

Quando a professora pronunciava às crianças a frase: “*um minutinho só*”, na maioria das vezes, colocava uma delas no *castigo*. E, ao retirá-las, sempre dizia a frase: “Cria juízo!”. O lugar do castigo dentro da sala consistia em uma cadeira afastada da professora e dos colegas. Quando as crianças “aprontavam” nas áreas externas da escola, geralmente ficavam sentadas em um banco até que a professora liberasse a saída das mesmas. Pude perceber que o castigo sempre estava atrelado ao não cumprimento de uma ordem, das regras e no desrespeito aos colegas.

Para Foucault (1987) o ato de castigar tem como finalidade:

Fazer da punição e da repressão das ilegalidades uma função regular, coextensiva à sociedade; não punir menos, mas punir melhor [...]; para punir com mais universalidade e necessidade; inserir mais profundamente no corpo social o poder de punir (FOUCAULT, 1987, p.102).

De acordo com Foucault (1987), a punição utiliza da repressão como um meio eficaz de controle dos sujeitos. Desta maneira, busquei estar atenta às “micropenalidades” que permeavam o cotidiano da sala pesquisada. Estas micropenalidades podiam estar relacionadas ao tempo [atrasos, ausências], à atividade [falta de cuidado e de atenção], ao modo de ser, aos discursos, aos corpos, à

---

<sup>27</sup> O Balangandã confeccionado por nós, foi feito com barbante amarrado a uma argola de jornal, o qual segurava as fitas coloridas de papel crepom.

sexualidade. As micropenalidades eram reguladas por uma sanção normalizadora, a qual está relacionada à vigilância que nos faz conhecer os menores atos e condutas que colocam em questão a tecnologia disciplinar.

A punição tem, pois, como escopo corrigir as ações irregulares e evitar o descumprimento das regras. O castigo servia, pois, como forma de punição, e o efeito adquirido pela punição disciplinar é a confirmação do poder e da norma. Assim, da mesma maneira que as crianças que não quisessem participar da rodinha de música eram punidas com a exclusão, na hora do almoço as crianças que não comiam direito e não comportavam dentro das “normas da creche” (desobedecendo a professora, atrapalhando o colega a comer, ir ao banheiro sem pedir, correr no refeitório etc.), ficavam em um banco separado e eram proibidas de tomar suco. Uma das assistentes da escola disse a uma criança que: “aqui é assim, o suco é uma recompensa, aqueles que não se comportarem, não tomam suco”.

Assim, foi possível notar que as condutas e as normas apresentadas pela escola tinham como foco produzir crianças obedientes, submissas às professoras e assistentes para que não fossem punidas. Neste contexto, torna-se importante ressaltar que o histórico da escola também se remete à submissão, como a obediência das fundadoras da escola a Nossa Senhora, a Deus, a São Francisco, a Jesus. Ao refletir sobre o histórico da escola pesquisada, podemos perceber a produção de modos de existir sustentados na obediência e produção de corpos dóceis.

Nesta mesma linha de controle, escovar os dentes após o almoço parecia ser uma recompensa para as crianças que comportavam “direitinho”, uma vez que aquelas que não o fizessem não escovavam os dentes. Torna-se necessário ressaltar que naquela escola algumas crianças não tinham o hábito de escovar os dentes no ambiente familiar, uma vez que apresentavam problemas dentários. E, justamente estas, também não escovavam os dentes na escola, pois também não possuíam escovas na instituição pesquisada. Ao participar daquele cotidiano me senti afetada com aquela situação e com a ajuda de um amigo doamos escovas de dente para todas as crianças. Então, para algumas, escovar os dentes era o motivo de novidade e de alegria, entretanto, como mencionado acima também tornou-se uma ação punitiva. Esta era uma prática desenvolvida pela professora da *Turma da Abelhinha*, que um dia pronunciou: “se não comportou, também não vai escovar os dentes”. Assim, ela dizia à criança para se dirigir direto ao colchonete, ou seja, a criança era privada de um alimento ou de um

cuidado pessoal para se adequar a um modelo de conduta que controlava o corpo, por meio da normatização e regras anunciadas pelas professoras e assistentes.

Isto também foi o que aconteceu com Amanda, uma criança da *Turma da Girafinha*. Após subir do almoço, chegou primeiro à sala, bateu à porta e começou a correr e mexer em alguns objetos presentes naquele ambiente. A professora da *Turma da Abelhinha* contou o ocorrido para a professora da *Turma da Girafinha*, instruindo-a não deixar Amanda escovar os dentes, e foi o que aconteceu. Deste modo, é plausível notar que estes modos de existir, de extravasar, de brincar, eram suprimidos em nome de um modelo de criança dócil e útil à escola e a uma sociedade que espera produzir indivíduos que se submetam a normas pré-estabelecidas. O castigo, segundo Fonseca (2016), “caracteriza-se, portanto, como um corretivo que visa redirecionar, ou seja, um exercício, e não uma prática de vingança ou de demonstração de força de um poder ou de uma legislação infringida” (FONSECA, 2016, p.59).

Neste contexto, comecei a perceber que as práticas corretivas que visavam à manutenção da ordem também emergiam a partir do incômodo com a desordem na sala; especialmente quando ocorreu a entrada de um novato na *Turma da Girafinha*, chamado aqui de Saulo. Este novato morava em São Paulo e foi matriculado na escola no final do mês de Julho, um pouco antes da escola entrar de férias. A adaptação daquela criança foi difícil; ele não participava das atividades, mal respondia ao que a professora e a assistente perguntavam e, quando precisava cumprir alguma regra, chorava e resistia o tempo todo. Às vezes, a professora chamava a sua atenção e não adiantava... Até que um dia, Vanessa, sua coleguinha, falou para ele parar de chorar e disse para a professora: “tia, ele não quer fazer silêncio”. Logo, o choro e os gritos cessaram. Considerei conveniente destacar esta questão, pois o choro constante do Saulo não parecia incomodar somente as professoras e assistentes (escrevo professoras e assistentes no plural, levando em consideração que a sala era compartilhada), mas às próprias crianças da sala.

É possível notar que as crianças que convivem com a ordem imposta no contexto escolar acabavam por sustentar esta ordem por meio de seus discursos. Nesta perspectiva, a partir da normatização construída nas relações naquela sala de aula e pelo sentimento de pertença, ordem e proteção, as crianças pareciam produzir o seu modo de pensar e agir no cotidiano escolar. Outra situação semelhante à desordem produzida por Saulo aconteceu quando, certo dia, um menino da *Turma da Abelhinha* estava chorando e gritando porque não queria ficar na escola, chegando inclusive a bater em uma das

fundadoras da instituição quando ela tentou intervir em seus protestos. Ricardo, uma criança da *Turma da Girafinha*, estava assustado com a situação e discorreu: “Menino feio!”. Assim, foi possível notar que as crianças também qualificavam “bagunças” como um “erro” a ser contido, quiçá mesmo um pecado a ser domado.

Mas como já relatado acima, o período de adaptação de Saulo dentro da turminha pesquisada ocorreu de forma caótica, não só para ele, mas para os seus colegas, as professoras e assistentes. Um dia novamente aconteceu uma situação envolvendo Vanessa e Saulo. Vanessa tinha a necessidade de brincar de mamãe e filhinha/o todos os dias, e como, na ocasião, suas amigas não estavam presentes para acompanhá-la na brincadeira, começou a brincar com Saulo. Cuidava dele, fazia carinho, perguntava se queria fazer xixi, beber água e se acariciavam o dia todo. Sendo que nos primeiros dias na escola Saulo não aceitava carinho de ninguém, naquele dia fez um encontro diferente com Vanessa e o choro padeceu. Em relação à aproximação afetiva entre meninos e meninas, a professora da *Turma da Girafinha* parecia tratar tal prática como algo “normal”, raramente eu percebi alguma restrição referente à sexualidade das crianças, a não ser no momento do banheiro, em que os meninos e meninas se dirigiam ao sanitário em ocasiões distintas.

Mas, Saulo tendia a chorar o dia todo, “aprontava”, se rebelava, não cumpria as regras, batia nos colegas, ficava de castigo. Até que um dia, Saulo havia jogado todos os brinquedos no chão e não queria guardá-los de volta. A professora chamou a atenção dele, que começou a correr pela sala e a rir, enquanto a professora o perseguia. A docente pronunciava que: “esse menino faz a gente perder a cabeça e olha que tem que fazer muita coisa para eu perder a paciência”. Em seguida, quando conseguiu pegá-lo, colocou-o no castigo e olhou para mim ressaltando: “Você viu, não adianta dar chance para ele... Aí não tem jeito, tenho que colocar de castigo”. Após alguns minutos, antes de descer para o parquinho, a professora foi conversar com Saulo e disse: “Saulo nós vamos para o parquinho e você não vai, por causa do seu comportamento; quem vai perder com isso será você... A transgressão vivenciada por Saulo colocava em questão a crítica à ordem instituída pela escola, deste modo, “ficamos pensando que outro final o menino poderia dar a essa história caso não transgredisse. Ou ainda, que final ela teria se o adulto não se rendesse à transgressão” (FILHO, 2008, p.105).

Discutindo ainda sobre a prática do castigo, em um determinado dia, no parquinho da escola, Vanessa jogou terra com o baldinho na cabeça de Ricardo; dois dias depois jogou terra em Davi; a professora ficou descontente e a colocou de castigo

em um banco, afastada. Mas, ela escapava o tempo todo, sentava-se do meu lado, sentava-se no chão com os colegas; então a professora voltava a colocar Vanessa afastada no banquinho. Assim como Vanessa, Saulo sempre tentava sair do castigo, burlava as imposições e a professora voltava a colocá-lo no castigo novamente. Deste modo, apesar de a creche tentar produzir um modelo de criança obediente, também encontrava resistências nas atitudes de Vanessa e Saulo. Vanessa, em especial, deixava transparecer condutas de uma criança que liderava e comandava os colegas e as brincadeiras. Gostava muito de brincar de mamãe e filhinha ou filhinho, desde que sempre fosse a mãe, aquela que perguntava o que eles queriam, e ao mesmo tempo se impunha e brigava com os seus *filhinhos*. Imagino que este seja o motivo da dificuldade de obedecer a uma imposição, demonstrando a sua necessidade de escapar, de operar no tempo oportuno e burlar às regras impostas.

Saulo e Vanessa me fazem pensar, junto a Lacerda (2017), a sala de aula, concebida como um local normativo e que não faz parte da lógica da criança, a qual “entende que se encontra em um lugar que não é seu, e rapidamente também entende que o tempo é o seu aliado na morosa invenção de táticas que subvertem tudo isso” (LACERDA, 2017, p.123). Para Certeau (1998) as táticas são perspicácias e sutilezas nos golpes do acaso, aproveitando oportunidades, de dar golpe ao opositor, utilizando-se do tempo oportuno, uma ocasião propícia de forma a resistir às normas impostas. Certeau (1998), diferente de Foucault que não localiza o poder, considera o poder como uma ação daquelas que dominam a *tática* e se atrela ao frágil, ao que não tem poder. Assim, para Certeau (1998), o *forte* é aquele que tem poder, determina as estratégias, instituindo as regras e o *fraco* deve absorver e replicar, ao mesmo tempo em que busca evitar a normatividade, através das espertezas. O “fraco” se move em ações são casuais e não visíveis, respondendo as contingências do momento.

Desta maneira, um movimento de tática das crianças acontecia no momento de dormir, após o almoço. Desde o meu primeiro dia na escola, confesso ter ficado surpresa com a hora do sono; as crianças pareciam estar acostumadas com a rotina. O momento de dormir era o período que todas descansavam, inclusive as professoras e assistentes. Então, como pesquisadora participante daquele cotidiano, eu também dormia junto com as crianças e professoras. Após almoçarem e escovarem os dentes, as crianças deitavam e dormiam, sendo muito difícil presenciar alguma resistência àquela ação. Porém, quando resistiam, eram com cochichos e gargalhadas. Contudo, na hora de

dormir, a auxiliar sempre se queixava que não gostava de cobri-las, porque cobriam a cabeça e ficavam “fuxicando” debaixo da coberta e faziam “gracinha”.

Então, como pesquisadora, eu ficava intrigada, pensando: *“o que as crianças fazem debaixo do cobertor?”* A partir do dia em que fiz esta pergunta a mim mesma, procurei, na hora daquele cochilo, um lugar em que conseguia visualizar todas as crianças. Ora me aproximava de uma, ora de outra e ficava tentando ouvir o que conversavam. Um dia, Laura e Enzo estavam cochichando sob a coberta, quando a assistente os descobriu; notei que Laura ficou sem graça e tive a sensação de que a mesma estava beijando Enzo, mas não é possível afirmar tal fato. Em um outro momento, Laura e Leandro se escondiam, se abraçavam e diziam que estavam brincando de pique esconde. Também cheguei a perguntar para as professoras se já perceberam o que as crianças faziam debaixo do cobertor, mas relataram que não sabiam, pois evitavam cobri-las e o dia em que as cobriam, não as deixavam conversar para não se despertarem.

Quase todos os dias, ao cobrir as crianças, tanto a professora quanto a assistente relatavam a seguinte frase: “se vocês começarem a rir, fazer gracinha e cobrir a cabeça vou tirar o cobertor de vocês e vão dormir descobertos”. Também percebi que a professora e a assistente, para evitar as conversas e risadas por debaixo dos cobertores, esperavam as crianças dormirem para depois cobri-las.

Tal atitude da professora e assistente me fez pensar o quanto aquela sala se incomodava com “bagunças”, cochichos e risadas das crianças; o quanto a ordem, a norma e o silêncio dentro da sala estavam em primeiro lugar. Desta forma, na escola pesquisada, toda sexta-feira as crianças levam um brinquedo de casa para escola, sendo também o dia da semana em que escolhiam livros para levar para casa; portanto ficavam mais livres durante toda a manhã. Eram naquelas ocasiões que estavam liberadas para fazerem brincadeiras livres e tudo acontecia ao mesmo tempo: Beatriz e Vanessa brincavam de mamãe e filhinha; Laura pegava um livro e sentava na cadeira da professora para contar aos seus colegas e se comportava como a docente (solicita silêncio e atenção). Mas em uma dessas sextas-feiras, quase a metade da turma foi para o castigo. Quando Vanessa e Beatriz estavam brincando no tapete, Vanessa gritou bem alto e as duas foram para o castigo. Amanda bateu com a colher (de brinquedo) no olho de Laura, e também foi para o castigo. Em seguida, Laura gritou e foi para o castigo. Diante daquele caos, pronunciei à professora: “Nossa as crianças hoje estão muito agitadas” e ela respondeu: “tem hora que a gente não pode ser muito boazinha, porque

estas crianças ficam testando a gente o tempo todo”. Assim, considero que é a partir deste “testar” que as crianças, apesar dos riscos de castigo, fazem seus usos, criam táticas, resistem ao que está imposto na escola, mas de um modo um descontínuo.

Pois bem, adentrei na escola, buscando acompanhar dispositivos de subjetivação da infância e, a partir disso, pude perceber que talvez as crianças por debaixo dos cobertores se sentiam livres dos olhares dos professores, das regras, das normas impostas. Certamente, passei três meses observando, “*o que as crianças faziam debaixo do cobertor?*” Entretanto, torna-se importante ressaltar que não fui para a escola com o objetivo de “desvendar” algo, “descobrir” fatos ou postular verdades e denunciar condutas. Como ressalta Foucault (2008)

Há um combate “pela verdade” ou, ao menos, “em torno da verdade” - entendendo-se, mais uma vez, que por verdade não quero dizer “o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”, mas “o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2008, p.13).

Deste modo, pude notar que a produção da “verdade” está relacionada às regras e às imposições praticadas no cotidiano da escola pesquisada, bem como as suas implicações específicas de poder. Indo, então, para além daquele contexto escolar, para Rabinow e Dreyfus (1995) o controle disciplinar e o surgimento dos corpos dóceis e úteis à sociedade estão associados à eclosão do sistema capitalista. A este respeito, Fonseca (2016) também pontua que, para a economia capitalista:

É muito mais interessante fabricar corpos “submissos e exercitados, corpos dóceis”, cuja submissão não represente uma inércia de obediência conseguida por um controle ininterrupto, mas esteja associada a uma impressão de autonomia na vinculação a engrenagens postas em funcionamento por diversas instituições. O que só se torna possível por meio de um entrelaçamento de diversos procedimentos, arranjos e dispositivos sutis e detalhados (FONSECA, 2016, p.52-53).

Assim sendo, no tópico a seguir, ressalto e exemplifico um pouco da fabricação destes corpos “submissos” e “obedientes”, essenciais para a manutenção de lógicas hegemônicas de uma sociedade.

#### 5.4. Um de cada vez...

Livre, livre é quem não tem rumo.

(BARROS, 2013, p.21)

A professora ensinava as crianças a esperar a sua vez; conseqüentemente ao falar, pegar as frutas, guardar os brinquedos, descer para as áreas externas da escola, a prioridade é que sempre fosse uma de cada vez. As crianças eram chamadas para os afazeres supracitados de uma a uma, e as primeiras a serem mencionadas eram aquelas que a professora e a assistente consideravam estar mais “quietinhas” e “comportadas”.

Aquelas que conversavam muito, faziam “arte”, quase nunca ficavam próximas, fosse na mesa para fazer atividades, fosse no almoço ou na hora de dormir. Elas estavam constantemente sendo trocadas de lugar. A professora me relatou que estava sendo um pouco mais rígida com as crianças porque depois ficaria sozinha na turma, uma vez que sua assistente solicitaria a licença maternidade. Mas quando questionei a professora da *Turma da Girafinha* sobre o fato de que Saulo sempre estava sentado no mesmo lugar, não fazendo rodízio como os outros, ela me esclareceu que daquele modo ficava mais perto dele e este não permanecia muito colado a outra criança, já que Saulo batia nos colegas. Em outro momento, a professora narrou: “Luana precisa de uma criança mais calma perto dela” e destacou que costumava intercalar as cadeiras, de forma que as crianças mais calmas se sentassem ao lado daquelas que eram mais desinibidas.

Neste sentido, é possível notar mais uma vez a tentativa do controle das condutas das crianças em busca de uma ordem harmônica. Como pontua Foucault (1987), trata-se de:

Uma adaptação e harmonia dos instrumentos que se encarregam de vigiar o comportamento cotidiano das pessoas, sua identidade, atividade, gestos aparentemente sem importância; significa uma outra política a respeito dessa multiplicidade de corpos e forças que uma população representa. (FOUCAULT, 1987, p.98)

Assim sendo, pode-se inferir que os adultos, ao solicitarem o “bom comportamento” das crianças, acabam exercendo sobre as mesmas um certo “controle do corpo infantil”. Por conseguinte, na maioria das vezes que a professora utilizava outras dependências da escola que não a sala de aula, ou quando precisava que as crianças fizessem silêncio, cantavam a seguinte música: “*Para se ouvir o som do mosquitinho e a batidinha do meu coraçãozinho, pego o cadeado e tranco a boquinha.*”

*Tranco bem trancado e guardo a chavinha"... hum hum hum hum"*. Nesta lógica, colocar o cadeado na boca tornava-se um símbolo de disciplinamento e controle do corpo, bem como de silenciamento das palavras faladas, dos ruídos e até mesmo dos risos das crianças. Nos momentos em que esta música era cantada, havia um objetivo por parte da professora de deixar as crianças bem “quietinhas”, “calminhas” e “silenciosas”.

Neste contexto de disciplina das condutas, em um dos dias da pesquisa, a professora estava ensinando as crianças a fazer fila e as dividia entre meninas e meninos, priorizando também a ordem de tamanho. Como eu nunca, até então, havia visto tal prática na escola, a professora logo se justificou dizendo que, no próximo ano, algumas crianças iriam para a escola *Centro Educacional Dr. Jenuário* (antigo Colégio Viçosa) e ressaltou que naquela escola havia fila até para entrar na instituição. Naquele contexto de fazer a fila, duas crianças ficaram incomodadas quando Amanda queria ficar na fila dos meninos. Vanessa disse: "seu lugar não é aí, esta é a fila dos meninos". Luana também se incomodou e pediu para que eu retirasse Amanda da fila dos meninos, e, em seguida, a professora a colocou na fila das meninas. Enquanto eu participava daquela situação, observei que a professora mal havia notado a conversa das crianças, mas certamente seguiu a padronização. Portanto, segundo Fonseca (2017), para atingir a docilidade, é necessário se ater a uniformidade e a homogeneização e aquelas crianças que “quebram” a regra acabam por gerar desconforto nas outras crianças que sempre cumprem as prescrições e normatividades impostas no contexto escolar. Outra questão relevante descrita na cena relatada acima foi a presença das relações de gênero construídas no contexto escolar.

De acordo com Freire (2010) as relações de gênero emergem nos cotidianos das escolas fabricando e reproduzindo maneiras de ser “menina” e ser “menino”. Nesta perspectiva, é a partir da relação social que as relações de gênero vão se construindo por meio dos valores sociais e culturais que os sujeitos vivenciam, seja na escola, seja sob a influência das famílias. Para a autora, a relação de gênero é uma temática importante em que discute as manifestações de poderes entre “homens” e “mulheres” e os lugares aplicados pelos mesmos em distintos âmbitos teóricos, bem como os processos de hierarquização e desigualdade entre ambos. Assim, as crianças desde muito cedo vão forjando formas de “ser menino” e “ser menina” mediante experiências vivenciadas em diferentes tipos de cotidianos. Desta forma:

O sujeito infantil é constituído por diversos discursos e diferentes instituições: a família, a escola, a igreja, os meios de comunicação, e são essas instituições que vão apontar e moldar as formas como os sujeitos, por meio dos discursos internalizados, vão se relacionar com o mundo onde estão inseridos em nossa sociedade. Interessei-me, portanto, em analisar em que medida as relações de gênero se evidenciam como uma relação de poder entre as crianças gênero se evidenciam como uma relação de poder entre as crianças nos diversos tempos e espaços por elas vivenciados (FREIRE, 2010, p.4-5).

Deste modo, a criança é moldada por meio dos discursos legitimados na nossa cultura, e acabam por expressarem o “jeito de ser menina” e o “jeito de ser menino” na instituição educativa. “A sociedade espera que as meninas sejam meigas e quietas, e os meninos agitados e largados (impulsivos e levados) ” (FREIRE, 2010, p. 5). Estes “modos de ser” delineiam as maneiras de ser-fazer dos meninos e meninas, as quais se fazem presentes em todos espaços e momentos que circulam nas escolas, seja na fila, no banheiro, nos corredores, no refeitório, nas brincadeiras de “mamãe-filhinho”, etc.

Nesta perspectiva, as relações de gênero permeavam as brincadeiras infantis, principalmente quando a professora deixava as crianças mais livres; na maioria das vezes as meninas brincavam de mamãe e filhinha, faziam anéis de massinha, batom da “Pepa”<sup>28</sup>, pintavam as unhas com massinha, fingiam que eram a professora da turma, faziam comidinhas, rosquinhas e bolos de aniversário. Já os meninos gostavam de brincar de “lutinha”, de arminhas (como se estivessem dando tiro), de super-homem, de carrinho, de tocar bateria, etc.



*Figura 6 - Laura havia feito uma rosquinha. Arquivo pessoal.*



*Figura 8 - Vanessa fez um anel. Arquivo pessoal.*

---

<sup>28</sup> Pepa se refere ao desenho animado de uma família de porquinhos, a Pepa tem uma mãe, um pai e um irmão, desenho que as crianças também assistem nas dependências da escola.



*Figura 7- Vanessa estava arrumando a unha de Alice. Arquivo pessoal.*



*Figura 9 – Enzo estava tocando bateria. Arquivo pessoal.*



*Figura 9 - Laura estava contando história para seus coleguinhas como se fosse a professora. Arquivo pessoal.*

## **5.5. A professora quer ser desajuizada e não pode**

Invento para me conhecer  
(BARROS, 2013, p.21)

Segundo a professora iniciante, ser regente da sala de aula pesquisada era um desafio, devido à dificuldade de cumprir as exigências do sistema escolar. E a professora anotou em seu diário, instrumento este em que escrevia suas sensações pessoais:

Já que “O dia bonito é a gente que faz”, que tal deixar de lado as frustrações e brincar de ser criança. Lembrando que em certos momentos é necessário ouvir o que vai além do rugir das quatro paredes, o vento, a chuva, etc... E, isso só é possível com “o minutinho do silêncio”. E tão logo nos deixamos levar pelos manuscritos sem sentido “ditos relevantes”. E pela nossa

digníssima rotina, não menos que necessária e importante [Grifo da professora pesquisada no seu diário - (escrevia relatos espontâneos)].

Durante todo o meu acompanhamento na sala de aula, a professora da *Turma da Girafinha* defendia o brincar; ela sabia da sua importância e demonstrava a sua vontade de “fugir” para um mundo mais leve, mais “puro” e mais livre para “brincar de ser criança”. No primeiro dia de aula relatou sua “chateação” em ter que preparar tantos trabalhos impressos para as crianças fazerem. Ela pontuou que passava duas atividades impressas por dia e enfatizou certa tristeza de não poder praticar mais atividades lúdicas, que era aquilo em que acreditava. Então fiquei a pensar sobre os conteúdos curriculares e resolvi conversar com a diretora que também é a coordenadora pedagógica da creche pesquisada.

Como pesquisadora, ao conversar com a diretora percebi uma certa compatibilidade de ideias entre a professora da Girafinha e a diretora, uma vez que as duas demonstraram a importância de incentivar a criatividade das crianças. Uma das primeiras concepções que a diretora ressaltou foi que naquela escola o mais importante não eram os conteúdos curriculares, embora fosse necessário repassá-los. Assim, a mesma destacou que considera a Educação Infantil e as crianças como se fossem uma “massa”. Buscavam modelar aquela massa, proporcionando à criança o desenvolvimento do corpo, habilidade com as mãos, de modo a proporcionar meios que favorecessem a aprendizagem da criança no momento da alfabetização.

A diretora pontuou que os planejamentos eram baseados de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por meio do Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para a mesma, os conteúdos curriculares objetivam possibilitar o desenvolvimento integral das crianças, isto é, seu desenvolvimento nos aspectos físico-motor, social, cognitivo, afetivo e moral, complementando a ação de cuidar e educar da família e da comunidade. Para a diretora os planejamentos são flexíveis e acontecem semanalmente. No momento do planejamento, as professoras registravam a temática a ser trabalhada na semana e levavam as atividades em um *pen drive*<sup>29</sup> e a diretora/coordenadora conferia o material e, caso fosse necessário, solicitava alguma alteração. De acordo com a mesma, as “rodas de conversa” eram importantes para que as professoras deixassem as crianças se expressarem, de modo a construir o conhecimento de mundo. Então, segundo ela, naquela instituição buscavam trabalhar

---

<sup>29</sup> Pen drive é um dispositivo portátil para armazenamento de informações digitais.

uma postura investigativa para que as crianças aprendessem a questionar e se interessar nos *porquês* de tudo que gira ao seu redor. A atividade da área externa, sempre possuía uma atividade direcionada no início e depois as crianças ficam livres para brincarem do que quiserem. A mesma também relatou o momento de *Contação de histórias* e o de *Ouvir músicas infantis*, ela solicitava para que as professoras tentassem relacionar as músicas aos conteúdos trabalhados.

A diretora também enfatizou a seguinte questão: “o que a gente não pode esquecer é que são crianças, o quanto é importante o brincar, o criar, o lúdico, nós não podemos podar esta criatividade”. Além disso, pontuou que as crianças daquela escola não precisavam de brinquedos “caros”, tentam trabalhar com objetos recicláveis, como, por exemplo: um pedacinho de madeira, garrafa pet, uma caixa. Dizia que a partir daqueles objetos elas criavam, inventavam e de repente, uma caixa se transformava em um carro, uma casinha. E para finalizar, a diretora ressaltou que acredita muito na pedagogia do amor<sup>30</sup>, na importância do carinho entre a professora e as crianças, pois quando as professoras as atendem com carinho elas se abrem para aprender. Nesta perspectiva, o desejo da professora da *Turma da Girafinha* também era poder deixar as crianças mais livres, poder ir com elas mais vezes ao parquinho, de forma a valorizar o brincar. Entretanto, ressaltou que precisava seguir a forma de planejar a rotina das crianças de acordo com aquele sistema escolar, visto que as professoras necessitavam descrever à escola e aos pais a avaliação e desenvolvimento de cada criança no final do semestre. Assim, havia um descompasso entre o discurso sobre a criatividade das crianças e as práticas normativas de controle e de punição que ganhavam relevância no cotidiano da sala pesquisada.

Por esta via, torna-se importante ressaltar que, embora a diretora destaque a necessidade de deixar às crianças livres para expressarem, investigarem e criarem, quando ela se referia sobre a rotina das crianças sempre relacionava os momentos dirigidos e não dirigidos, estabelecendo um vínculo entre o lúdico e os conteúdos

---

<sup>30</sup> De acordo com Paulo Freire o amor, o carinho, o respeito mútuo, a emoção e o afeto devem estar conciliados a educação. É por meio da dimensão dialógica entre educando e educador que emerge a pedagogia do amor com vistas a cuidar do ser humano em sua totalidade, facilitando o movimento dialógico de ensinar e aprender. Assim, a transformação social só poderia acontecer por meio de uma pedagogia do amor, a qual pode auxiliar aqueles que estão em situação de exclusão ou opressão. Portanto, é na prática libertadora que surge a pedagogia do amor, o educador deve ensinar com amor e emoção, conduzindo o outro a transcendência, de modo a construir um mundo mais justo e solidário.

trabalhados. Talvez fosse por isso que a professora da Girafinha tinha a sensação de que os conteúdos curriculares sobressaíam mais do que os momentos “livres” e “brincantes”.

Assim, é possível notar que a lógica escolar também está atrelada a lógica do sistema capitalista, a qual valoriza mais os conteúdos, avaliações, o rendimento do que a importância do brincar na Educação Infantil. Tal sistema é também muito criticado por Barbosa e Quadros (2017), os quais discorrem sobre a importância de não se fazer da educação das crianças bem pequenas uma iniciação ao tempo acelerado do capital, precipitando e apressando as coisas, mas disponibilizar tempo para as crianças aprenderem com o mundo. A professora da Girafinha também pontuou que, durante estes 5 meses de atuação na referida instituição, ela tinha tentado “driblar o sistema capitalista”, e registrou em seu diário que:

Visto que somos todos humanos, e buscamos sempre lá no fundo resgatar o que temos de melhor em nós. E como afirmam os mais renomados autores, nós professores somos os espelhos dos nossos pequenos. Então, não poderia ser diferente, uma vez que me considero uma eterna alma brincante, e tenho a música como uma fortíssima congregada [Grifo da professora pesquisada no seu diário - (escrevia relatos espontâneos)].

E, todos os dias, a professora colocava músicas para as crianças ouvirem, muitas vezes, fazendo o uso daquelas mesmas músicas para passar conteúdos escolares. A docente considerava que a sua “alma brincante” refletia nas crianças uma “luz”, uma alegria sem fim, um gosto pelos gestos mais simples, uma cumplicidade tamanha. Assim, a partir deste comentário é possível ressaltar que a professora também pode ser exemplo do modo subjetivação católico que compõe o histórico da escola. Quando a mesma destaca a frase “alma brincante” apresenta assumir um discurso redentor, fraterno e feliz. Parece haver uma busca por um mundo pleno e ideal, tão sonhado pelos cristãos, sendo representado após à morte, no momento que as almas dos peregrinos sobem ao Céu e recebem a vida eterna. A docente, por sua vez, temia deixar as crianças mais “livres”, não impondo muitas restrições e regras às crianças, já que isso gerava burburinhos críticos nos corredores, sendo que, para muitos, era mais fácil “ter juízo”, seguir às regras e imposições do sistema escolar.

Penso que as proibições e normas impostas pela creche pesquisada não se referiam somente ao sistema normativo/capitalista, mas também estava relacionado à produção de subjetividade da própria lógica religiosa da instituição, formada por valores que indicavam a necessidade de um caminho certo para a redenção e para uma vida

eterna. Portanto, busca-se um modelo único de “existir” em um mundo. A creche parecia inserir às crianças as restrições, por meio dos discursos da “culpa” e do “pecado” que eram transpassados do campo religioso para o educacional.

Assim, naquela escola a professora, a exemplo das crianças, era também silenciada em seu livre movimento e autonomia enquanto docente da turma pesquisada, pois não entrar no jogo normativo é “não ter juízo”. Em nossos momentos de convívio na escola pudemos conversar, e a professora da Girafinha discorreu sobre algumas de suas angústias e experiências. Muitas vezes relatou sentir que não estava sendo ela mesma, o que queria ser enquanto professora. Se fosse olhar o seu desejo, não seguiria tantas regras, como, por exemplo, chamar a atenção das crianças o tempo todo, colocá-las de castigo com frequência, privá-las de algumas necessidades pessoais; se ela pudesse, não passaria tantas atividades impressas, entretanto valorizaria o respeito, a cumplicidade e o brincar, pois foi isso que aprendeu em sua graduação.

Porém, sentindo não ter outra alternativa, precisava seguir as regras mencionadas acima e, na grande parte das vezes em que tentava deixar as crianças mais soltas, mais livres (com menos restrições), era encarada como “doidinha” pelas colegas de trabalho. Deste modo, naquela creche se produzia também um modelo de ser professora e quem não entrasse naquele movimento era nomeada como “doidinha”, por não colocar limites nas crianças, deixando-as fazer o que quisessem. Então, questiono: será que a professora também tinha medo do castigo?

A professora da *Turma da Girafinha* tentava deixar as crianças mais livres para se expressarem, principalmente às sextas-feiras, o dia em que estas levavam brinquedos de casa e escolhiam livros para ler com os pais no ambiente domiciliar. Mas deixar as crianças aumentarem o tom de voz ou perambularem pela sala, era sinônimo de professora “boazinha” que não colocava limite e ordem nas crianças; enfim, uma professora “doidinha”. Por isso, a docente da turma pesquisada dizia gostar muito do horário do parquinho, uma vez que este era o momento que ela deixava as crianças extravasarem. Conseqüentemente, ela também extravasava e eu conseguia perceber isso através do seu olhar, seu semblante vibrava, de forma a ativar “o ser brincante” e a liberdade que a docente queria “ter” e “transpassar” às crianças, enquanto professora da Educação Infantil. E eu, enquanto pesquisadora, vivi junto com a professora a angústia de se sentir sempre vigiada e criticada pela colega com quem compartilhava a sala (a professora da *Turma da Abelhinha*), bem como na interferência das assistentes.

Como pesquisadora, ao perceber tal influência, notei que o presente trabalho não se compunha somente com a professora que me dispus a acompanhar. Desta forma, as duas professoras que compartilhavam a mesma sala praticavam modelos distintos de “ser” professora, logo, produziam diferentes fabricações de infância. A professora da *Turma da Abelhinha* não compartilhava da vontade de “liberdade” da colega. Ela trabalhava na escola há oito anos e parecia se considerar mais experiente que as demais professoras. Comecei a perceber isso devido a uma série de atitudes da mesma: era quem determinava todas as regras da sala, sendo que o ambiente era compartilhado. Sempre fazia comentários que trabalhava na escola há muitos anos e a todo momento controlava o barulho da *Turma da Abelhinha* e a da *Girafinha*. O horário do almoço era definido de acordo com as idades; porém a turma dela, que possui crianças de 3 anos e 6 meses, mais velhas, portanto, sempre descia para almoçar primeiro do que a *Turma da Girafinha* com idade de 3 anos. Assim, a professora pesquisada sempre precisava esperá-la para começar a escovar os dentes das crianças da *Turma da Girafinha*. Se as crianças da turma pesquisada fizessem barulho ao descer as escadas, ela comentava ou incitava os burburinhos nos corredores. Então, por meio de tantas atitudes, pude notar como a professora da *Turma da Abelhinha* intervinha não somente na sala pesquisada, mas em todo ambiente escolar, impondo ordem e disciplina para sua turma e também para as crianças de outras salas da creche. Quando as crianças da *Girafinha* “aprontavam”, fosse fazendo barulho, correndo pela sala, mexendo em objetos, ela contava para a professora pesquisada e dizia que era para deixar as mesmas de castigo, ou atribuía outro tipo de punição.

A professora da *Turma da Abelhinha* foi formada pelo magistério<sup>31</sup> e tinha 27 anos. Quando criança, nunca havia imaginado na possibilidade de ser professora: seu sonho sempre foi se tornar advogada. Após concluir o Ensino Médio, descobriu que o Magistério havia sido implantado na “Escola Estadual Effie Rolfs”, a qual está localizada no campus da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Assim, iniciou os estudos naquela instituição de ensino e logo que conheceu a turma, as professoras e as disciplinas curriculares se identificou com o curso. O que mais chamou a sua atenção foi o conteúdo das disciplinas, uma vez que não havia apenas discussões teóricas, mas

---

<sup>31</sup> O Magistério é um curso de nível médio, o qual permite o professor atuar na Educação Infantil e no primeiro segmento do Ensino Fundamental.

também muitas atividades práticas e ela sempre se simpatizou com trabalhos manuais e artesanatos.

A docente também relatou sobre o estágio em que desenvolveu no Laboratório de Desenvolvimento Infantil (LDI), o qual também fica localizado na UFV. A mesma pontuou que aprendeu muito com este estágio, pois serviu de grande aprendizado para a sua formação e também contribuiu para que ela continuasse a atuar como professora. Em seguida, no ano de 2009, iniciou o seu segundo estágio na escola pesquisada, sendo posteriormente efetivada como professora.

A docente praticava a religião católica e quando começou a trabalhar na escola pesquisada sentiu o quesito religioso era ainda mais “forte” na instituição pesquisada. Entretanto, com o passar do tempo, isto foi se modificando devido à reclamação de alguns pais que praticavam religiões diferentes. Em seus primeiros anos de trabalho ali, as docentes precisavam participar de missas na própria escola, que aconteciam pelo menos uma vez ao ano. Também, às vezes, eram convidadas a participarem de orações, todas às sextas feiras, ministradas pelas fundadoras. Além disso, era solicitado que fizessem orações com as crianças no início do dia, principalmente no momento da “rodinha”, em que professoras e crianças cantavam músicas infantis. Quando começou a ali lecionar, a professora da Abelhinha relatou seu estranhamento em ter que conciliar conteúdos curriculares com os religiosos para o ensino das crianças, pois não era comum na outra creche em que estagiou; mas, com o tempo, foi se acostumando com a própria convivência na instituição.

Considero importante destacar que não busco com este tópico fazer uma comparação entre as práticas das duas docentes, pelo contrário, pretendo problematizá-las. Se o cotidiano escolar é praticado na diversidade, acredito que há também o praticar de diferentes modelos de “ser criança” e de “ser professora” na convivência escolar, a qual é instável, conflituosa, caótica e inventiva. E as professoras da turma Girafinha e Abelhinha tinham diferentes concepções sobre a produção de infância. Assim, como já ressaltado neste trabalho, os processos de subjetivação que atravessam os “burburinhos nos corredores” produziam um modelo de “ser professora”, visto que a docente considerada “boa” e “competente” era aquela que colocava ordem e regimes de punição na sala e nas crianças. Se as regras que contribuía com a manutenção da ordem não fossem cumpridas, as crianças eram punidas, fosse com castigos, privação de suco após o almoço ou mesmo impedidas de escovar os dentes antes do horário do sono.

Mas a tensão entre os modelos de infância e docente praticados naquele cotidiano escolar ficou mais evidente à própria instituição quando houve um problema na *Turma da Abelhinha*: uma criança não queria mais frequentar a escola, sendo que ela não possuía este tipo de dificuldade quando estava na *Turma da Girafinha*. Então, a mãe desta criança exigiu que ela voltasse para a turma anterior, caso contrário, seu filho não permaneceria mais naquela instituição. Neste mesmo contexto, ao andar pelas dependências da creche, esbarrei com uma das fundadoras e a mesma quis conversar comigo sobre o fato narrado, ressaltando o que havia acontecido e sublinhou: “esta professora (a da Abelhinha) parece não entender que são apenas crianças, ela quer controlar o comportamento delas o tempo todo e as crianças ainda são muito pequenas”.

A professora da *Turma da Girafinha*, por sua vez, muitas vezes não sabia o que fazer. Demonstrava não querer ser rígida (impondo muitas regras, ordens, chamando à atenção das crianças o tempo todo), mas, devido à cobrança das colegas de trabalho (não apenas da professora da Abelhinha), às vezes era, e já presenciei vários momentos das colegas de trabalho parabenizando-a por isto. Assim, havia uma expectativa de controle por parte das colegas de trabalho, de forma que aquela normatização acontecia de forma constante em todas as turmas. Nesta perspectiva, para Rabinow e Dreyfus (1995) para se exercer o controle é preciso estabelecê-lo de forma constante, tendo como aliados a padronização, a ordem para a boa eficácia do controle.

Desta maneira, a normalização atua “sobre o particular e permite enquadrar as especificidades e diferenças no sistema operacional da disciplina, ou seja, permite normalizar (FONSECA, 2016, p.60). Portanto, para atingir a docilidade das crianças, era necessário se ater à uniformidade e à homogeneização, e aquelas professoras e crianças que “quebram” a regra acabavam por gerar desconforto nas outras que sempre cumpriam as prescrições e normatividades impostas pelas regras e modelos de infância que eram construídos no convívio. Porém, depois, de agir de maneiras contrárias a sua vontade, a docente pesquisada parecia se sentir culpada, até que um dia me pediu desculpas. Ela perguntou se estava fazendo algo que eu não gostava, ressaltando que nos estágios e projetos que participava, percebia ser protagonista de alguns episódios que ela mesmo criticava quando estudante e falava que não iria repeti-los em sua prática de forma nenhuma. Em seguida, pronunciou:

Hoje eu vejo que não tem jeito, algumas coisas a gente têm que fazer, é o sistema escolar que exige isso de nós. Tudo que acontece aqui na sala, eu tento resolver na sala, para evitar conversas nos corredores, por exemplo: se uma criança cai e machuca, resolvo aqui discretamente. Ao descer as escadas

com as crianças, se elas fazem muito barulho, os outros falam é o aluno da professora X [ela].

Deste modo, foi possível perceber que naquela creche não podia haver “bagunças” e nem acontecer “acidentes”, e as conversas e burburinhos críticos nos corredores indicavam um molde, um modelo de “ser professora” na creche pesquisada. Conseqüentemente, produzia-se e modelava-se uma maneira adequada de “ser criança” naquela instituição. Assim, não se adequar ao modelo ali cultivado incomodava muito a professora da *Turma da Girafinha*. Ela era uma docente iniciante e tinha o receio de ser mandada embora, visto que, para assumir o cargo de professora naquela escola, havia abdicado de um contrato na Prefeitura Municipal de Viçosa; e quando isto acontece, o professor fica impossibilitado de pegar qualquer cargo na prefeitura no período de um ano.

Nesta direção, torna-se importante problematizar que se a relação de poder atravessa a vida cotidiana e produz efeito nos corpos dos indivíduos, é possível notar que o poder disciplinar se fazia presente naquela instituição, como forma de ordenar e normatizar crianças e professoras daquela escola. Era por meio da ação e da vigilância constante que se buscava controlar o corpo das crianças, como também a própria prática da professora da *Turma da Girafinha*. Para Fonseca (2016) “o indivíduo vigiado tem sempre diante de si o símbolo do poder que vigia” (FONSECA, 2016, p.56). Tal afirmação também foi constatada no processo da pesquisa; tanto as crianças se vigiavam entre si, quanto as próprias assistentes e professoras, da mesma maneira que a Virgem Maria, São Francisco e Jesus vigiavam e guiavam as fundadoras daquela instituição em direção a um modelo de ser cidadão. Entretanto, torna-se importante destacar que o poder disciplinar produz mais do que inibe, posto que o poder disciplinar também fabrica indivíduos úteis e dóceis. Sendo estes corpos moldáveis, tal modelagem se dá com a cumplicidade dos indivíduos; portanto o saber conduz o poder de forma a atuar no corpo político dos sujeitos. Nesta perspectiva, é possível notar que o corpo está imerso no campo político e as relações de poder atuam sobre ele.

Se em convivência social o poder precisa colocar em circulação um saber, me parece que o poder-saber legitimado naquela escola, produzia um modelo de como “ser professora”, a qual deveria priorizar as regras e colocar limites nas crianças. Para as mesmas, estas regras eram consentidas e necessárias, tanto que as próprias crianças se vigiavam entre si. Assim, acredito que as tensões de modos de se fazer docente, que participavam no jogo de força entre a professora da *Turma da Girafinha* e a professora

da *Turma da Abelhinha* eram indicativos do conflito entre diferentes produções de docência e infância que atravessavam aquela escola.

## 6. MINHA CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO NO PROCESSO DA PESQUISA

Privar a crença de sua ontologia, sob o pretexto que ela tomaria lugar no interior do sujeito, é desconhecer, ao mesmo tempo, os objetos e os atores humanos. É não conseguir atingir a sabedoria dos fe(i)tiches (LATOURE, 2002, p.79).

Então, depois de vivenciar o cotidiano da escola *Centro Educacional Infantil Três Pastorinhos*, busco neste tópico dialogar e refletir sobre sensações que me afetaram quando igualmente pratiquei aquele cotidiano escolar. Desta maneira, me “confundi” com o meu “objeto” de estudo, o qual foi a dinâmica cotidiana daquela escola, trazendo aqui a desconstrução que vivenciei no processo da pesquisa. Como pesquisadora, escrever este trabalho foi como entrar em uma “montanha russa”, me “virar de ponta cabeça” e viver vários sentimentos, todos juntos e misturados, não tentando defini-los, mas buscando me conhecer por meio da desordem, da insegurança e dos conflitos por mim vivenciados no processo da pesquisa.

Pois bem, como já sublinhado neste trabalho, também fui formada pelos modos de subjetivação católico, sendo que minha família, tanto paterna quanto materna, praticam a religião católica. Uma das minhas maiores influências religiosas é a minha avó materna que sempre foi muito envolvida com religião. Deste modo, desde pequena a minha mãe também dizia ter recordações de zelo da minha avó com a igreja do município em que moravam, varrendo-a e também a enfeitando em momentos comemorativos. Assim, compor o histórico da creche foi recordar sobre a minha própria constituição familiar.

Desde pequena sempre acreditei em Deus e em Nossa Senhora, participava de grupos de oração e rosários com a minha mãe. Eu era aquela filha que gostava de rezar junto com a mãe nos momentos de aflição (fazemos isto até hoje) e meus sentimentos religiosos sempre foram profundos. Na graduação em pedagogia na UFV, quando comecei a participar do “Grupo Cotidianos em Devir”, acabei por me afastar um pouco da religião, pois aprendi a questionar as verdades absolutas e o modelo transcendental (modelo único, perfeito e ideal de existência), até que, quando estava prestes a me formar, passei por um momento difícil na minha vida pessoal e decidi recorrer novamente à religião católica. Desta vez, havia prometido a mim mesma que não me afastaria das minhas crenças, pois não queria viver sem Deus em minha vida, uma vez que sempre sentia a sua presença e sua força no meu dia a dia.

Ainda, naquele período, pensei em tentar o processo seletivo do mestrado acadêmico, mas confesso que às vezes ficava com receio de perder a minha fé e isso eu não queria. Então, voltei a participar do “Grupo de Oração Filhas de Maria”, que se reunia todas às quartas-feiras no salão paroquial da Igreja Santa Rita de Cássia, localizada na cidade de Viçosa - Minas Gerais. Logo fiz um pedido a uma das intercessoras<sup>32</sup> daquele grupo para que rezasse junto comigo e expliquei a minha dúvida com relação ao mestrado. No momento da oração, a intercessora pronunciou que era para eu tentar a pós-graduação e não ter medo de perder a minha fé. Depois de relembrar todas estas situações, percebo que, assim como Marta e Helena, eu também caminhei, e às vezes ainda caminho, seguindo o poder da transcendência e das “ordens” sobrenaturais e divinas transmitidas por Deus.

No que diz respeito ao modo em que a escola pesquisada buscava formar as crianças, também se assemelha à formação em que recebi enquanto criança. Em vista disso, considero necessário apresentar a minha composição familiar. Tenho um pai, uma mãe e quatro irmãos, sendo eu a filha mais nova que veio nesta vida por insistência. Minha mãe fez uma laqueadura aos 22 anos de idade, após o nascimento de seu quarto filho e, mesmo assim, cheguei ao mundo. Considero-me o fruto do acaso, do imprevisto e minha educação foi uma mistura de autonomia e obediência. No que diz respeito à autonomia, desde pequena aprendi a resolver os meus problemas e necessidades, já que a minha mãe cuidava em casa de cinco filhos e o meu pai sempre foi aquele que trabalhava fora para nos sustentar financeiramente.

Nesta perspectiva, consegui estabelecer um ponto de conciliação entre a minha composição de vida e a história apresentada nas cenas referentes ao cotidiano escolar das crianças de três anos, uma vez que também percebi esta mistura de autonomia e obediência. Na maioria das vezes as crianças da creche pesquisada também resolviam seus problemas e necessidades, sejam indo sozinhas ao banheiro, limpando o nariz ou calçando os sapatos. Portanto, na escola pesquisada, as professoras reforçavam a importância do “bom comportamento” e a minha educação familiar também priorizava o mesmo. Era necessário ser obediente, não responder meus pais ou os mais velhos; não podia interromper os adultos enquanto eles estavam falando; era preciso fazer tudo o que eles dissessem, seguindo sempre as regras que eles designavam. Muitas vezes,

---

<sup>32</sup> As Intercessoras no Grupo de Oração são aquelas que se assemelham à Virgem Maria e intercedem as graças e os pedidos à Deus. As intercessoras organizam o Grupo de Oração, estão sempre rezando o rosário, assistindo missas e comungando todos os dias, por isso Deus transmite mensagens por meio delas.

contudo, fui privada da possibilidade de me expressar como gostaria; mas muitas outras tentei transgredir e nem sempre acatava todas as ordens, procurando questionar e burlar as normas impostas.

Um exemplo, dentre tantos outros que eu poderia citar, era o momento do almoço. A ordem era: *não levantar da mesa enquanto não acabar de comer todo o alimento*. Esperava, então, por momentos de distração da minha mãe e eu alimentava o cachorro da casa, para, logo após, afirmar que havia almoçado *toda* a comida do prato. Este episódio foi repetido muitas vezes e a minha mãe nunca descobriu: eu resistia à norma e, paradoxalmente, sempre era parabenizada por não “me alimentar” como deveria. Imagino que seja por isso que a socialização e o disciplinamento imposto às crianças pelos adultos me trouxe provocações pelo meu contexto de vida, justificando o meu desejo de estudar a produção social da infância. Desta forma, no cotidiano escolar pesquisado também não era diferente, Vanessa e Saulo também transgrediam as normas impostas; eles utilizavam, assim como eu, o tempo oportuno.

No que se refere à professora da Turma da Girafinha, também me problematizei por meio dela. Percebi nossas semelhanças fosse pelo esforço, dedicação, carinho com as crianças, fosse pelo desejo de deixá-las mais livres. Também vivi junto com a mesma a angústia da crítica em relação ao seu desejo de deixar as crianças se expressarem. Além disso, percebia que, do mesmo modo como ela se sentia deslocada na escola, eu também me sentia deslocada no contexto acadêmico. Ela por ser a professora “doidinha” que não colocava limite nas crianças, e eu por acreditar em Deus e estudar, na universidade, em uma linha que questionava a existência de verdades absolutas. Às vezes eu tinha a sensação de que acreditar em Deus no meio acadêmico aparentava ser algo pejorativo, algo “ruim” ou anunciava que alguém tinha pouca criticidade. Assim sendo, nós duas, eu e a professora da Girafinha, evitávamos desagradar os outros e, conseqüentemente, acabávamos nos distanciando de nós mesmas, daquilo que somos e acreditamos.

Desta maneira, escrever esta dissertação não foi um processo fácil; pelo contrário, a escrita foi árdua e muito conflituosa, e o pior de todos os conflitos que eu vivi foi o religioso; tudo que eu lia me balançava, me questionava. Passando, pois, por dificuldades pessoais com o mestrado e as teorias ali estudadas, adentrei na escola pesquisada e quando percebi que a fachada da instituição era Nossa Senhora da Graças, fiquei surpresa. Naquele momento me senti acolhida, senti muita vontade de chorar, porque aquela era exatamente a imagem da santa que fica em cima da minha cama.

Todos os dias eu rezava e conversava com ela e pedia proteção à imagem de Nossa Senhora das Graças antes de começar cada dia. Assim, foi impossível não lembrar da minha avó, que é devota daquela santa, bem como do grupo de oração em que eu participei e ainda participo.

Escrever o histórico da escola foi o processo de me destravar na escrita, de me emocionar, de chorar, de sentir o desejo de escrevê-lo cada dia mais. Então, compor o histórico foi vivenciar dois processos: o primeiro foi o de construir a narrativa por meio das entrevistas e o segundo o de problematizar teoricamente aquela história, que mais me gerou conflitos. Após acabar de escrever o histórico, me apaixonei pelo meu trabalho e resolvi abrir a minha vida de modo a produzir uma pesquisa cartográfica. Considerei necessário trazer as minhas experiências, minhas inseguranças, meus conflitos, para colocar em evidência que a pesquisa cartográfica não está pronta, não está dada, ela se configura nos acompanhamentos incertos, imprevistos, caóticos tanto para os sujeitos da pesquisa quanto para os pesquisadores. Foi uma pesquisa que se desenvolveu com a minha religiosidade e para além dela, pois cartografar é “expor” a sua composição de vida no mesmo modo em que se compõe o processo da pesquisa. Ao final deste trabalho, percebi que compor uma pesquisa cartográfica é uma constante construção e desconstrução que produz diferentes modos de viver e compor a nossa vida. Portanto, considero que este foi o meu mergulhar na pesquisa, pois o que importa aos cartógrafos são os processos que tecemos a partir das linhas que ativamos e que nos ativam.

Nesta direção, escrever este trabalho me ajudou a me sentir livre: livre dos “pecados”, das “culpas”, dos medos, das inseguranças. Agora me sinto com vontade de voar sem medo de cair. Porque durante este caminho incerto e conflituoso, a pedido do meu orientador li pela segunda vez um livro de Latour (2002), e nesta segunda aproximação consegui compor esta leitura de um modo diferente. Entendi que qualquer tipo de “crença” e “descrença” pode ser considerada uma invenção/fabricação, uma vez que as crenças se tornam “reais” no momento em que as produzimos. Quando me dei conta disso, meu conflito religioso cessou, porque pensei: “o Deus é meu e eu o fabrico do jeito que eu quiser”. Logo, diante de tudo aquilo que não concordava com a minha religião, eu dizia: “O meu Deus, não é assim!”; e agora me sinto bem com aquilo que estudo e com o Deus que eu criei para mim. Finalmente já não sentia aquela necessidade de fazer tantos questionamentos porque agora me sentia livre para criar o Deus que eu melhor apreciava. Acredito que a vida se compõem assim; nem sempre precisamos

concordar com tudo, ou questionar tudo, mas devemos sempre compor a nossa vida como uma obra em construção, a nossa obra, mesmo que para isso seja necessário burlar aquilo que nos é imposto.

Quando faço este regate vivido por mim e escrevo cada parágrafo deste tópico final, me transbordo em lágrimas, porque percebo que não somente escrevi uma cartografia, mas vivi este trajeto. Perder o controle da situação de todos os setores da sua vida de uma só vez, não é nada confortável, é desesperador, é muito inseguro, e sair do nosso quadradinho não é um processo fácil, mas árduo, conflituoso e quase insuportável. Neste trecho final descobri que mesmo caminhando em linhas incertas e caóticas eu me apaixonei por tudo que vivi e aprendi na construção desta pesquisa.

## 7. PARA “FIM” DE CONVERSA

Esta pesquisa teve como objetivo acompanhar os diferentes processos de subjetivação da infância produzidos no cotidiano escolar de crianças com idade de três anos. Deste modo, tive como finalidade tecer a fabricação de uma infância na *Escola Centro Educacional Três Pastorinhos*, seguindo os cotidianos de professoras e crianças da Educação Infantil. De forma a produzir a fabricação da infância, primeiramente me dediquei à problematização teórica das temáticas cotidianas, históricas e políticas da infância.

Como caminho “metodológico”, me inspirei na pesquisa cartográfica e fiz o uso de entrevistas não dirigidas, ou seja, as entrevistas também não foram programadas e, portanto, ocorreram como uma conversa. Optei em fazer o uso destes dois caminhos por se tratar de uma pesquisa em que os dados emergem quando o pesquisador/participante da pesquisa adentra no espaço pesquisado. Nesta perspectiva, o que me auxiliou na produção dos dados vivenciados no cotidiano escolar foi o diário de campo: nele eu registrava os acontecimentos diários, as reações afetivas dos sujeitos pesquisados e as problematizações teóricas.

Então, de modo a acompanhar os possíveis processos de subjetivação presentes naquela escola, resolvi fazer entrevistas não dirigidas aos fundadores para construir o histórico daquela instituição. Ao compor os relatos pude notar que a mesma emergiu em um contexto religioso e de assistência às famílias de um bairro periférico da cidade de Viçosa- MG. Quando adentrei no cotidiano escolar das crianças, percebi que a sala de aula pesquisada era compartilhada pela *Turma da Girafinha* (crianças de 3 anos) e pela *Turma da Abelhinha* (crianças de 4 anos). A ideia inicial era acompanhar a *Turma da Girafinha*, porém quando cheguei ao final do período de participação cotidiana na escola, notei grande interferência da professora da *Turma da Abelhinha* na prática docente da *Turma da Girafinha*. Desta maneira, naquela sala haviam dois modelos diferentes de “ser professora” e, em consequência, também fabricava dois modelos de “ser criança”.

Ao seguir a prática daquelas duas docentes, pude perceber que a professora da *Turma da Girafinha* valorizava o brincar e a expressividade das crianças. Porém, quando a mesma tentava se desviar das ordens instituídas no cotidiano escolar, era nomeada como “professora doidinha” e, conseqüentemente, era punida com os “burburinhos nos corredores”. O receio de ser criticada contribuía para que fosse

cúmplice de ações de disciplinamento, as quais não queria praticar. Portanto, penso que estes “burburinhos nos corredores” se tornou um “molde”, um modelo de como “ser professora” e, por conseguinte, “ser criança” naquela instituição pesquisada. A professora da “Turma da Girafinha” possuía o desejo de liberdade, de fugir para um mundo mais leve e de possibilitar às crianças momentos brincantes. Assim, foi possível notar que o cotidiano escolar também é composto em diversidade, e em conflitos entre diferentes produções de realidade.

Por esta via, acredito que a produção de dados desta pesquisa se constituiu em meio a relações de forças a tentar estabelecer uma verdade para a infância e para a docência. Nessas relações, havia um processo de vigilância e de controle do corpo de professoras e crianças, as quais se vigiavam entre seus pares. O castigo na escola se transformava em uma prática punitiva comum que buscava corrigir os comportamentos irregulares. Estas práticas punitivas me fizeram pensar na fabricação de crianças submissas naquele contexto escolar, uma vez que a própria instituição emergiu em um contexto de “obediência” das fundadoras em relação aos seres considerados por elas como “divinos”, como Nossa Senhora, Jesus e São Francisco.

Contudo, depois da redação desta pesquisa, também considero importante relatar um momento, fora do ambiente da escola vivenciado por mim e pela professora da *Turma da Girafinha*. Após finalizar o meu acompanhamento na escola, encontrei com esta professora e dialogamos sobre como estava a convivência na creche. A professora disse: “Cintia, você não vai acreditar! Depois que você saiu tudo mudou na escola”. Logo, eu perguntei: *Por quê?* Ela relatou que após a finalização do meu acompanhamento na escola, houve uma reunião entre a diretora, as professoras e as assistentes da creche. A reunião aconteceu posteriormente ao problema da criança que não queria ficar na sala da *Turma da Abelhinha*. Naquela reunião foi solicitado às professoras que não deixassem as crianças o tempo todo no castigo e também estava proibida a prática de puni-las através da supressão do suco ou da escovação dos dentes. Pareceu-me que uma nova proposta de infância e de docência passou-se a desenhar.

Escrever, pois, sobre a fabricação de uma infância foi entrar nas redes sociais, morais, políticas, históricas, institucionais e religiosas daquela escola. Estas redes foram compostas com a minha participação no cotidiano vivido por crianças e professoras, as quais estavam articuladas aos conhecimentos que nelas interferiam. Assim sendo, penso que esta pesquisa nos convida a pensar a docência que nós mesmo praticamos em nosso

viver cotidiano nas escolas e como contribuimos para inventar as crianças que assistimos.

## 8. REFERÊNCIAS

ALVES, N. G. A narrativa como método na história do cotidiano escolar. In: **I Congresso Brasileiro de História da Educação**. Rio de Janeiro: SBHE, 2000. p. 1-10.

ALVES, N.G. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. 3. ed., Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008.

ARAÚJO, I. L. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2001.

ASSIS CÉSAR, M. R. **A Invenção da “Adolescência” no Discurso Psicopedagógico**. 1998. 145 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

ASSIS CÉSAR, M. R.; DUARTE, A. Governo dos Corpos e Escola Contemporânea: pedagogia do fitness. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 34, núm. 2, p. 119-134, mai-ago, 2009.

AVELINO, N. Governamentalidade e democracia liberal. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 5. Brasília, jan-jul de, p. 81-107, 2011.

BARBOSA, M. C. S.; QUADROS, V. S. R. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. In: **Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil**. INEP: Ministério da Educação, Brasília, v. 30, n. 100, p. 1-192, set./dez, 2017.

BARROS, M. **Infantis**. São Paulo: Leya, 2013.

\_\_\_\_\_, M. **Menino do mato/ escritos em verbal de ave/ a turma**. São Paulo: Leya, 2013.

BARROS, R. D. B. Grupo e Produção. In: BAREMBLITT, Gregorio (Org.). **Saúde loucura 4**. São Paulo: HUCITEC, 1994.

BOTELHO, C. R. P. **Assistência Estudantil na Universidade Federal de Viçosa: composições e tensões no/com o movimento estudantil**. 2016. 110 p. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.

BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante a partilha do saber**. Danilo R. Streck (organizadores). São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

BRAZÃO, P. O diário do diário etnográfico eletrônico. In: J. Sousa, & Fino, C. (orgs). **A escola sob suspeita**. Porto: Asa Editores, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, atualizada em 2013.

CARVALHO, J. M. Potência do “olhar” e da “voz” não dogmático dos professores na produção dos territórios curriculares no cotidiano escolar do ensino fundamental. In: **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2012.

CARVALHO, R. S. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas Educação. **Educação**. Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 466-476, set.-dez. 2015.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: as artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CORAZZA. E os pequeninos, senhor? Inocência e culpa na pastoral educativa. **Educação & Realidade**. v.25, n.1, p. 59-92, jan/jun, 2000.

\_\_\_\_\_. **História da infância sem fim** – 2º Ed. – Injuí: Ed. Unijuí, 2004.

CORREA, B. C. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de Políticas Educacionais**, p. 20-29, Curitiba, Jan-Jun, 2011.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - ECA – **Lei nº 50/VIII/2013, do B.O. I Série, nº 70, de 26 de Dezembro**. Disponível em: <https://www.dol.gov/ilab/submissions/pdf/CaboVerde20141204.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018.

FARIA, A. L. G. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, out. 2005.

FERRAÇO, C.E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R.L. (Org.). **Mé-todo: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLECK, E. C. D; DILLMANN, M. “A Vossa graça nos nossos sentimentos”: a devoção à Virgem como garantia da salvação das almas em um manual de devoção do século XVIII”. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 32, n.63, p. 83-118, 2012.

FONSECA, M. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. 3 ed. São Paulo: EDUC: 2016.

FOUCAULT. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: do nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, M. A. M. **As relações de gênero entre as crianças na educação infantil**. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/gepss/article/viewFile/3881/3096>. Acesso em: 27 out. 2010.

GUATTARI, F.; RONILK, S. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Petrópolis: Vozes 1996.

JURKEVICS, V. I. **Virgem Maria: paradigma da “superioridade espiritual feminina”**. Disponível em: [http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1276543954\\_ARQUIVO\\_VIRGE\\_MARIAParadigmadasuperioridadeespiritualfeminima.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1276543954_ARQUIVO_VIRGE_MARIAParadigmadasuperioridadeespiritualfeminima.pdf). Acesso em: Jul.2018.

KASTRUP, V. O Funcionamento da Atenção no Trabalho do Cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, v.1, n.1, p. 15-22, jan-abr. 2007.

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p.5-18, mai-jun-jul-ago., 2000.

LACERDA, M. P. Traços do cotidiano, essa vida de “pouco caso”. In: **Momento: diálogos em Educação**, v.26, n.1, p.118-142, jan-jun. 2017.

LATOUR, B. **Reflexão sobre o culto moderno dos deuses fe(i)tiches**. Bauru/SP, EDUSC, 2002.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte; Autêntica, 2006.

MEDEIROS, A. F.; NOGUEIRA, E. M. L.; BARROSO, F. C. S. Desatando os nós das políticas de educação infantil no Brasil. **Espaço do Currículo**, v.5, n.1, p.287-293, Jun. 2012.