

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

LEONARDO LONGEN NEVES

A DIMENSÃO ESTÉTICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL

FLORIANÓPOLIS

2024

LEONARDO LONGEN NEVES

**A DIMENSÃO ESTÉTICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito para obtenção do título de Doutor, sob orientação da Prof^a. Dra. Julice Dias

FLORIANÓPOLIS

2024

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA OBRA

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Neves, Leonardo Longen
A DIMENSÃO ESTÉTICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL / Leonardo Longen Neves. -- 2024.
303 p.

Orientadora: Julice Dias
Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina,
Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2024.

1. Estética. 2. Arte. 3. Práticas Pedagógicas. 4. Educação
Infantil. I. Dias, Julice . II. Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Leonardo Longen Neves

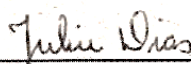
A dimensão estética nas práticas pedagógicas da Educação Infantil

Tese julgada adequada para obtenção do título de Doutor em Educação junto ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

13 de novembro de 2024.

Banca Examinadora:

Presidente/a:


Prof^ª. Dr^ª Julice Dias
Univ^{ersidade} Federal de Santa Catarina – UDESC

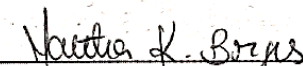
Membro:


Documento assinado digitalmente
Luciane Maria Schindwein
Data: 05/12/2024 15:20:25-0300
CPF: ***.860.869-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>
Prof^ª. Dr^ª Luciane Maria Schindwein
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

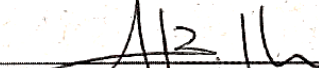
Membro:


Prof^ª. Dr^ª Alda Junqueira Marin
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Membro:


Prof^ª. Dr^ª Martha Kaschny Borges
Universidade Federal de Santa Catarina – UDESC

Membro:


Prof^ª. Dr^ª Alba Regina Battisti de Souza
Universidade Federal de Santa Catarina – UDESC

AGRADECIMENTOS

Nessa longa caminhada, foram muitas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu realizasse o sonho de concluir o curso de doutorado. Por isso, vou evitar nomeações mais precisas, pois não gostaria de deixar ninguém de fora dessa singela expressão de gratidão.

Quero, em primeiro lugar, agradecer o apoio institucional, desde o incentivo financeiro que tive por meio do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES), e principalmente, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Todas as funcionárias e professoras sempre se mostraram muito acolhedoras e prestativas, e sem dúvidas deixarão muitas marcas, e uma série de questionamentos que ainda reverberarão por muito tempo em mim.

Sou grato pelo acolhimento e abertura que a Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul/SC demonstrou ao desenvolvimento de minha pesquisa. De forma ainda mais pontual, às professoras que participaram dessa construção. Sem elas, nada disso seria possível. Espero poder retribuir a confiança, o carinho e atenção que tiveram comigo.

Agradeço imensamente às professoras que aceitaram o convite para participar de minha banca, e que muito contribuíram neste trabalho, seja a partir de suas intervenções, ou servindo de inspiração para a problemática aqui desenvolvida.

Minha gratidão aos colegas de turma, que num período pandêmico, tornaram minhas tardes menos solitárias. Saibam que as discussões que travamos me mantiveram literal e poeticamente vivo. Em tempos tão difíceis vocês mostraram que, mesmo à distância, podemos estabelecer laços afetivos que nos impulsionam a ir adiante.

Sendo essa tese parte de um percurso formativo muito mais amplo, agradeço minha orientadora do curso de Mestrado. Sequer tivemos contato durante a construção desta tese. Contudo, cada parte desta elaboração teórica está impregnada de seus ensinamentos, e sei que ela os reconhecerá ao lê-los.

Especialmente agradeço à minha orientadora deste processo. Sei que as condições em que se desenvolveu grande parte do curso e da pesquisa não permitiu uma maior proximidade. No entanto, nosso contato quase sempre por meio das mídias não impediu que você fosse presente sempre nos momentos em que precisei. Sou grato pela sua confiança, pela sua paciência e pelas conversas, que me orientaram para além dos domínios acadêmicos.

Aos amigos mais próximos, agradeço o incentivo que me deram. Foram algumas tentativas para entrar no doutorado. Vocês sempre estiveram lá. Estudavam comigo. Simulavam

entrevistas para me preparar psicologicamente. E quando as coisas não davam certo, não me deixavam desistir. Espero poder retribuir sempre todo esse apoio.

Por último, mas não menos importante, à minha família, que pacientemente escutou meus monólogos sobre teorias que nunca sonharam estudar. Sempre soube que essa atenção era também uma forma de amor. E também espero que saibam que, no fim das contas, vocês são o verdadeiro motivo pelo qual eu sigo e seguirei sempre lutando.

RESUMO

Esta pesquisa se insere em um ponto de articulação entre um conjunto de estudos acerca das práticas pedagógicas na Educação Infantil e outro relacionado às questões da dimensão estética no processo educativo. Desde que as DCNEI (Brasil, 2009a), passaram a exigir atenção especial aos “princípios estéticos” no desenvolvimento das propostas pedagógicas para essa etapa educativa, tem-se presenciado uma confluência destes campos de investigação. É seguindo essa perspectiva que se objetiva compreender como a dimensão estética é contemplada nas práticas pedagógicas com as turmas de quatro e cinco anos na Rede Municipal de São Francisco do Sul/SC. Assumindo uma abordagem de cunho qualitativo, utilizou-se duas ferramentas para geração de dados: o questionário e o Grupo Focal. Ambos tiveram seu material analisado sob os princípios da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). As principais análises foram tecidas a partir do material gerado com o Grupo Focal, o qual contou com a participação de sete professoras da Rede Municipal. É com base na análise dos relatos docentes que algumas categorizações acerca das práticas pedagógicas foram construídas. Nesse processo, foram consideradas a coocorrência dos termos utilizados para se referirem a elas, o sentido (o objetivo docente atribuído) às práticas, o tipo de interação proposto e o conhecimento mobilizado. Deste modo, chegou-se às categorias: **1)** a proximidade dos modelos escolares: produtividade, ocupação e homogeneidade da ação; **2)** entre o modelo escolar e o médico higienista: a ‘rotina’; e **3)** integralidade, estesia e produção de sentido nas ‘vivências’ e ‘experiências’. Enquanto as duas primeiras categorias privilegiaram o controle adulto das ações cotidianas, quer seja no que diz respeito ao tempo, o espaço, as materialidades, os conhecimentos mobilizados ou o próprio corpo, as análises apontaram para uma maior consideração da dimensão estética sobre a terceira categoria. Ainda com alguns problemas, mas caminhando para uma prática pedagógica mais sensível e atenta às especificidades da Educação Infantil e à ampliação dos repertórios das crianças, este último conjunto de experiências possibilitou encontrar uma prática pedagógica mais humana, ou na perspectiva de Bachelard (1996), mais mundana.

Palavras-chave: Estética; Arte; Práticas Pedagógicas; Educação Infantil

ABSTRACT

This research situates itself at the intersection of studies on pedagogical practices in Early Childhood Education and those related to the aesthetic dimension within the educational process. Since the DCNEI (Brazil, 2009a) began to require special attention to "aesthetic principles" in the development of pedagogical proposals for this educational stage, there has been a convergence of these fields of investigation. From this perspective, the objective is to understand how the aesthetic dimension is addressed in the pedagogical practices with four- and five-year-old classes in the Municipal Education Network of São Francisco do Sul/SC. Adopting a qualitative approach, two data generation tools were used: a questionnaire and a Focus Group. Both material sets were analyzed according to Bardin's Content Analysis principles (2016). The main analyses were developed from the material generated in the Focus Group, which included the participation of seven teachers from the municipal network. Based on the study of the teachers' reports, some categorizations regarding pedagogical practices were constructed. In this process, the co-occurrence of terms used to refer to these practices, the meaning (the teacher's intended objective) of the practices, the type of interaction proposed, and the knowledge mobilized were considered. Thus, the following categories were identified: 1) proximity to school models: productivity, occupation, and the homogeneity of actions; 2) an intersection between the school model and the hygienist medical model: the 'routine'; and 3) integrality, aesthesis, and the creation of meaning in 'experiences' and 'life events.' While the first two categories prioritized adult control over daily activities—whether regarding time, space, materials, mobilized knowledge, or the body itself—the analyses highlighted a greater emphasis on the aesthetic dimension in the third category. Despite some challenges, moving towards a more sensitive pedagogical practice that is attentive to the specificities of Early Childhood Education and the broadening of children's repertoires, this last set of experiences revealed a more human pedagogical practice, or, in Bachelard's (1996) terms, a more worldly one.

Keywords: Esthetics; Art; Pedagogical Practices; Early Childhood Education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Nuvem de palavras: práticas pedagógicas que contemplam os princípios estéticos	68
Figura 2 – Nuvem de palavras: a importância da dimensão estética.....	77
Figura 3 – Nuvem de palavras: práticas pedagógicas mais frequentes no contexto investigado	103
Figura 4 – Mapa de localização das instituições envolvidas na pesquisa	138
Figura 5 – Currículo Operacional de São Francisco do Sul - 2019.....	155
Figura 6 – Revisão das figuras 1 e 3.....	193
Figura 7 – Compilado de fotos de painéis de exposições.....	219
Figura 8 – Atividade de "registro"	223
Figura 9 – Registro fotográfico dos discos para pintar.....	225
Figura 10 – "Atividade educativa" de ligar os instrumentos	237
Figura 11 – Termos relacionados à rotina	239
Figura 12 – Termos relacionados à experiência	252
Figura 13 – Termos relacionados à vivência	254
Figura 14 – Registros fotográficos da produção de tintas com elementos naturais	264
Figura 15 – Pinturas produzidas com elementos naturais	266

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultados da Revisão de Literatura	19
Quadro 2 – Ação central das práticas pedagógicas por número de menções	69
Quadro 3 – Categorização das práticas que contemplam os princípios estéticos.....	70
Quadro 4 – Conceitos centrais: a importância da Estética para o desenvolvimento das crianças	79
Quadro 5 – Práticas organizadas por número de menções	105
Quadro 6 – Creches de São Francisco do Sul: ano de fundação, nome e faixa etária de atendimento inicial	126
Quadro 7 – Média etária das professoras.....	133
Quadro 8 – Coortes das gerações	135
Quadro 9 – Tempo que atua na Rede pública.....	136
Quadro 10 – Tempo que atua na instituição	137
Quadro 11 – Situação profissional	137
Quadro 12 – Formação inicial	140
Quadro 13 – Temática das especializações mencionadas nos questionários.....	146
Quadro 14 – Recorte das Diretrizes Curriculares Municipais de São Francisco do Sul - 2013	154
Quadro 15 – Recortes do Currículo Operacional e sua relação com a Arte/Estética	157
Quadro 16 – Unidades de registro das práticas pedagógicas.....	194
Quadro 17 – Comparação dos significados para "atividade" e "trabalho" no dicionário	196
Quadro 18 – Organização das atividades por abordagem	212
Quadro 19 – Diversidade das práticas em Artes Visuais na pesquisa de Melo (2005)	232

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de professores da Educação Básica com pós-graduação <i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i> - BRASIL - 2016-2020	144

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação Inicial	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CINEAD	Programa de Extensão Cinema Para Aprender e Desaprender
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
COEDI	Coordenadoria de Ética e Disciplina
CTBC	Currículo Base do Território Catarinense
DCM	Diretrizes Curriculares Municipais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECERS-R	Escala de avaliação de ambientes de Educação Infantil
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FUMDES	Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior
Fundeb	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GIEPPE	Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práticas Educativas
HQ	História em Quadrinhos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LECAV	Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina
ProUni	Programa Universidade para Todos
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	16
1.1	AS INQUIETAÇÕES INICIAIS.....	17
1.2	DAS INQUIETAÇÕES AOS OBJETIVOS	19
1.3	ESTRUTURANDO A PESQUISA: DELIMITAÇÃO E ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	22
1.3.1	Delimitação do campo e características da pesquisa.....	22
1.3.2	As estratégias e os procedimentos de geração e análise de dados	24
1.4	APRESENTANDO AS PARTES: A ESTRUTURA DA ARGUMENTAÇÃO	27
2.	RECLAMES: UMA JUSTIFICATIVA FRAGMENTADA	32
2.1	A DECADÊNCIA DA ARTE?	32
2.2	O DESPRESTÍGIO DA EDUCAÇÃO	38
2.3	A INFÂNCIA PERDIDA.....	44
3.	TODA ESTÉTICA IMPLICA UMA CONCEPÇÃO HUMANA.....	55
3.1	O VISCONDE PARTIDO AO MEIO: O PLANO DE FUNDO DO HOMEM SCHILLERIANO	55
3.2	O CAVALEIRO INEXISTENTE: A CISÃO BACHELARDIANA E O LUGAR DA INFÂNCIA.....	61
3.3	VOCÊ TEM FOME DE QUÊ? AS ORIENTAÇÕES DAS POLÍTICAS E AS JUSTIFICATIVAS DOCENTES ACERCA DA IMPORTÂNCIA DA ESTÉTICA	66
3.3.1	Quais práticas pedagógicas do cotidiano contemplam os princípios estéticos?	67
3.3.2	Qual a importância dos princípios estéticos ao desenvolvimento das crianças?	77
4.	A EDUCAÇÃO COMO CAMINHO PARA A FORMAÇÃO HUMANA E A METÁFORA DA CASA	82
4.1	REVIRANDO O PORÃO: A EDUCAÇÃO É UM ATO POLÍTICO E TEM UMA HISTÓRIA	83
4.2	O PISO INTERMEDIÁRIO: RELAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS E AS PRÁTICAS	91

4.3	O SÓTÃO: O LUGAR ONDE É PRECISO FAZER VALER O MUNDO SENSÍVEL!	96
4.3	QUANDO OS ATOS FALAM: O QUE NOS INDICAM AS PRÁTICAS MAIS FREQUENTES?	103
5.	TANTAS INFÂNCIAS QUANTAS FOREM NECESSÁRIAS	111
5.1	A INFÂNCIA IMÓVEL: REMEMORAR SUA PRÓPRIA INFÂNCIA	111
5.1.1	Um tempo vivencial	112
5.1.2	Uma infância viva	116
5.2	AS COMPLEXIDADES DAS INFÂNCIAS NA CONTEMPORANEIDADE: O MUNDO, AS RESTRIÇÕES E AS MATERIALIDADES	119
6.	MEU MUNDO: REFLEXÕES ACERCA DO CHÃO QUE PISO	131
6.1	COM QUEM COMPARTILHO MEU MUNDO?	131
6.1.1	Características das participantes da pesquisa	132
6.1.2	Observações quanto à formação das participantes	139
6.2	OS PROBLEMAS DO CURRÍCULO	147
6.2.1	A dimensão estética no currículo	151
7.	A ORGANIZAÇÃO, OPERAÇÃO E IMPRESSÕES INICIAIS DO GRUPO FOCAL	161
7.1	AFINANDO AS CONCEPÇÕES DE ARTE E ESTÉTICA	163
7.1.1	Os conceitos em ação: Arte e Estética como duas perspectivas educativas	170
7.1.2	A afetividade: uma guinada na concepção de Estética	178
8.	UM NOME E UM SENTIDO PARA AQUILO QUE FAÇO	189
8.1	A PROXIMIDADE DOS MODELOS ESCOLARES: PRODUTIVIDADE, OCUPAÇÃO E HOMOGENEIDADE DA AÇÃO	191
8.1.1	Trabalho: a centralidade docente	193
8.1.2	Atividade: a produção em cena e a proximidade com o modelo “aula”	210
8.1.3	Atividades de cunho artístico	213
8.1.4	Atividades de cunho escolar	227
8.2	ENTRE O MODELO ESCOLAR E O MÉDICO HIGIENISTA: A ROTINA	238
8.3	INTEGRALIDADE, ESTESIA E PRODUÇÃO DE SENTIDO NAS “VIVÊNCIAS” E “EXPERIÊNCIAS”	250

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	273
REFERÊNCIAS	280
APÊNDICES	298
APÊNDICE A: PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL.....	298
APÊNDICE B: SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL	299
APÊNDICE C: TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL	300
APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO - PERFIL PESSOAL/PROFISSIONAL	301
APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	303

1. INTRODUÇÃO

Investigar e escrever acerca da dimensão estética parece suscitar uma questão adicional para quem escreve. Sem pender aos exageros, busco¹ uma espécie de equilíbrio entre forma e conteúdo, entre aquilo que uma pesquisa acadêmica pode, e precisa dizer, e a forma de fazê-lo. Qualquer levantamento bibliográfico, em um banco de teses, pode comprovar como, cada vez mais, busca-se uma identidade, um núcleo diferencial para uma produção teórica (tal como uma tese). Embora esse já pudesse ser o primeiro indício da importância de se debruçar sobre a dimensão estética, deixemos isso para mais adiante. Gostaria antes, de destacar que em muitos casos – e espero que não seja o meu – as preocupações com a forma perdem-se na medida em que adentramos na parte mais densa da formulação teórica. Isso faz com que, aquele diferencial, seja apenas uma casca superficial (ou, perfumaria, para manter os termos já utilizados), não mantendo relações com a totalidade da produção acadêmica.

Buscando não incorrer no mesmo problema é que pretendo estabelecer uma espécie de ritmo para estes escritos, indo e voltando, sobrepondo, aproximando ou individualizando cada um dos conceitos estruturantes desta investigação, na formulação das problematizações e argumentos. Assim, nesta proposição quase dançante com os conceitos de “estética”, “infância” e “práticas pedagógicas” assumo, concomitantemente, que estou implicado naquilo que aqui se diz. Sou responsável por esta produção. A relação “forma e conteúdo” é a maneira como penso o mundo, o que me faz ver na própria dimensão estética uma questão a ser considerada em minha reflexão permanente de vida.

A dinâmica que uma pesquisa de Doutorado cria para sua exposição conduz para questões tão aprofundadas que, por vezes, penderei mais para um lado (conteúdo) ou outro (forma). Mas gosto de dizer que a teoria sem a Arte, é uma teoria sem corpo, sem carne – talvez as reflexões filosóficas mais profundas as quais cheguei tenham emergido justamente de uma experiência estética, seja com um filme, um livro, uma música. Por isso, almejo nas páginas seguintes conquistar o leitor e a leitora, encontrá-los (as) onde quer que estejam, por meio das palavras – e sei que não será uma tarefa fácil!

¹ Escolho escrever em primeira pessoa por dois motivos. Primeiro, desejo estabelecer uma aproximação maior para com o leitor e a leitora. E segundo, por assumir o peso da autoria do texto. Entretanto, essa autoria também é compartilhada, já que a caminhada da pesquisa não é solitária. Todas as indicações de minha orientadora encontram-se atravessando a escrita, e meu próprio posicionamento em relação a determinados temas. Por isso, espero que entendam que, algumas vezes, usarei o plural (nós), desobedecendo certas regras gramaticais em respeito à pluralidade de ideias/escrita que sustenta aquela argumentação.

1.1 AS INQUIETAÇÕES INICIAIS

Talvez, como um primeiro gesto em direção ao leitor e à leitora, seja necessário que eu me apresente, mesmo de maneira apressada, para que fique claro que, apesar de falar-lhes por palavras que não são minhas (afinal, na linguagem não somos exatamente donos das palavras), me faço presente enquanto sujeito encarnado, que sente, vive e, com base em sua experiência material de vida, ou seja, na mundanidade de sua existência, produz uma tese. Assim, digo-lhes, que chego neste ponto (o de produção da tese) tendo passado já por uma pesquisa de Mestrado², observando os espaços destinados à Educação Infantil, e analisando como eles contribuem para a experiência estética das crianças. Assim, olhar para as práticas pedagógicas configura-se agora, uma espécie de aprofundamento do tema, já que a organização de tais espaços educativos é também uma prática pedagógica. Tendo por essa trilha indicado que minhas pesquisas se concentram na Educação Infantil, ainda vale dizer que, a dimensão estética, por outro lado, decorre de minha graduação em Artes Visuais (Universidade da Região de Joinville) e de minha prática docente enquanto professor dessa disciplina, atuando desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Uma trajetória envolvida sempre com as relações tensas, mas também agradáveis, entre Arte, educação e infância. Contudo, indico de entrada: a pesquisa que embasa as reflexões que veremos adiante não abordará a Arte como um conteúdo ou área fragmentada do conhecimento, mas sim como um elemento importantíssimo para chegarmos à dimensão estética (algo mais amplo), presente não apenas na fruição artística, como também nas mais variadas práticas sociais cotidianas.

Embora, depois dessa breve apresentação, a visão e preocupação com a dimensão estética pareçam, à primeira vista, uma abordagem e interesse um tanto individual ao se pensar as intenções de uma investigação, compreendo que é em um *corpus* social que a temática encontra sentido e necessidade. Haja vista uma linha histórica do direito que atenta para uma educação que ocorra de forma integral, contemplando assim aspectos cognitivos, tanto os princípios éticos e políticos desse processo, quanto aos estéticos (Brasil, 2009a). A mesma ancoragem legal que situa a dimensão estética em um contexto mais amplo da educação, tornando-a um elemento essencial a ser pensado em toda proposta educativa do país, contrasta com a atenção reduzida, ou a minimização da importância dela, frente outras questões do

² Lugares educativos como possibilidade para as experiências estéticas na Educação Infantil (Neves, 2017). Disponível em: <https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/1009971/Leonardo.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

processo educativo. Então, se por um lado as políticas públicas passam a incorporar a Estética como uma dimensão a ser sempre contemplada na ação pedagógica, por outro, no cotidiano das instituições, essa determinação parece não causar grande efeito.

Nesse ponto situaram-se minhas primeiras inquietações. Afinal: será que nossa educação tem dado o devido valor à dimensão estética, tendo em conta uma perspectiva cognitivista³ reducionista e imediatista (assentada nos princípios do capital) de cunho utilitarista⁴, predominante inclusive, nas políticas públicas atuais? Considerando que as práticas pedagógicas têm sempre um fundamento nos currículos estabelecidos, terão os documentos orientadores espaço e interesse nessas questões? Terá a reformulação do currículo em nível nacional (com a implementação da Base Nacional Comum Curricular [2017]) e sua organização por campos de experiência na Educação Infantil contribuído para pensarmos a Estética? O processo de formação docente contribuirá para que, em sua vida profissional, a dimensão estética seja tomada com a devida importância para o professor e a professora? A própria estrutura física (espaço-temporal) e simbólica dos Centros Municipais de Educação Infantil⁵ (CMEI's) permite interações diversas abertas às experiências estéticas?

Tais questionamentos atravessam o problema desta investigação, o qual diz respeito às práticas pedagógicas e experiências estéticas por elas proporcionadas, especialmente nas mediações para com a Arte e suas linguagens. Assim, de forma direta, o que se configura em um problema de pesquisa aqui é a maneira paradidática predominante nessas mediações. A Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul/SC – *lócus* desta investigação – conta com profissionais de formação específica em Arte atuando também na Educação Infantil. Nos encontros de formações continuadas, em nível de Rede, muitas vezes presenciei relatos de docentes que tanto o pedagogo(a) quanto o(a) professor(a) de Arte tinham feito a mesma “atividade” (relato que sempre vinha acompanhado de algum constrangimento consentido, pelo fato de aparentemente não encontrarem algo que caracterizasse de forma mais específica as

³ É certo que a função primeira da escolarização é a cognição, mas o que se critica aqui são as relações permeadas por respostas imediatas, que não aprofundam os problemas da educação, e pretendem encontrar sempre uma utilidade pronta para o conhecimento científico. Obviamente, nesse jogo torna-se muito mais fácil encontrar utilidade “definida” para uma fórmula matemática do que para uma pintura, um filme, ou qualquer outra produção artística, aberta aos seus múltiplos sentidos e significados.

⁴ Ainda que se trate de uma discussão sobre o Ensino Médio, para compreender o que venho tratando ao pensar essa perspectiva de utilitarismo, sugiro a leitura:

WANDERER, Fernanda; WEINHEIMER, Giclele. Utilitarismo repaginado: uma faceta do neoliberalismo contemporâneo. **Revista Educar Mais**. Pelotas: Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Vol. 5, no. 2 (2021), p. 425-438. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/220764>. Acesso em: 10 set. 2022.

⁵ Destaco: no Brasil, não há uma padronização quanto à nomenclatura dos espaços institucionais que oferecem a creche e a pré-escola. Sendo assim, a nomenclatura aqui utilizada refere-se especificamente àquela adotada pela Rede Municipal de Educação de São Francisco do Sul/SC, *lócus* desta pesquisa.

diferenças entre os profissionais). De alguma maneira, ambos parecem ter absorvido uma lógica semelhante na maneira de lidar com a fruição, a criação, e que afastam a estesia⁶. Contudo, essa é também a motivação em mergulhar nas práticas e encontrar, de forma mais contundente, o que acontece nesse contexto.

1.2 DAS INQUIETAÇÕES AOS OBJETIVOS

Dadas as inquietações iniciais, chega o momento de aprofundar as problematizações elencadas de início. E, por conseguinte, considerando a asserção de Creswell (2007) que “em estudos baseados em teoria, estudos de caso e estudos fenomenológicos, a literatura desempenha um papel menor para estabelecer o cenário para o estudo” (Creswell, 2007, p. 46), na formulação do projeto que tem possibilitado esta investigação, elaborei uma revisão tendo por base de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES). No encadeamento, entre as dúvidas primeiras e a produção encontrada acerca da temática, busquei elementos que permitissem mais densidade e orientações à pesquisa que se compunha aos poucos. Nesse processo, foram utilizados os descritores Estética, infância e práticas pedagógicas, operando buscas isoladas, e também cruzando dois e três descritores. Estabeleci ainda, dois recortes específicos: um temporal (entre 2015 e 2020) – tendo em vista que a primeira data é referente ao início das discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e o outro em relação à área, focando na Educação (levando em conta que, principalmente, o conceito de Estética está envolvido atualmente nos mais diversos campos), cujos resultados encontram-se a seguir:

Quadro 1 – Resultados da Revisão de Literatura

(continua)

BUSCA	DESCRITORES	RESULTADOS
<i>Individual</i>	Práticas pedagógicas	2446
	Infância	1432
	Estética	517
<i>Dupla</i>	Infância + Práticas pedagógicas	178
	Estética + Infância	77
	Estética + Práticas pedagógicas	38

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

Elaborado pelo autor (2020).

⁶ Recorri ao termo estesia e não Estética, algumas vezes durante estes escritos. Utilizarei estesia remetendo ao sentido epistemológico do termo, associado mais diretamente à percepção, aos sentidos. Estética, por sua vez, é o termo privilegiado nesta investigação e será tratado de forma mais ampla, já que engloba tanto as questões da percepção (estesia) como também uma construção teórica mais robusta, quer seja da Filosofia ou da Arte.

Quadro 1 – Resultados da Revisão de Literatura

(conclusão)

BUSCA	DESCRIPTORES	RESULTADOS
<i>Tripla</i>	Infância + Estética + Práticas pedagógicas	5

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

Elaborado pelo autor (2020).

A partir do quadro, podemos observar que para as buscas individuais encontrou-se com o descritor Estética, 517 resultados. Para infância, 1432 e práticas pedagógicas, 2446. Fazendo o cruzamento de dois termos, 77 trabalhos foram encontrados para Estética e infância, 38 para Estética e práticas pedagógicas e 178 para infância e práticas pedagógicas. Ancorados nesses números, podemos perceber que a produção de pesquisas envolvendo infância e as práticas pedagógicas já possui uma trajetória mais consolidada, enquanto as questões da Estética, especialmente, envolvendo a infância, ainda precisam de mais investidura. Efetuando uma busca, partindo dos três descritores, foram encontradas cinco produções: quatro dissertações e uma tese, sobre as quais realizei a leitura de seus títulos, resumos e palavras-chave, buscando analisar o objetivo declarado, o público-alvo e suas relações com a proposta que vem aqui sendo desenvolvida.

A partir da análise dos cinco trabalhos descritos acima, constatei que, uma tese e uma dissertação tinham objetivos relacionados às linguagens e aos processos de alfabetização. E, por conta disso, seu público-alvo era o primeiro ano do Ensino Fundamental – o que as distanciaram das intenções aqui em processo. Outra dissertação estava voltada para questões étnico-raciais e buscava identificar e analisar experiências de implantação da Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003)⁷ na Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro, em conexão com os projetos pedagógicos das unidades escolares e com as práticas desenvolvidas. Essa pesquisa foi desenvolvida com professoras da Educação Infantil. Mesmo que se tratasse da prática pedagógica, a partir da leitura de seu resumo, não foi possível identificar uma proximidade com a infância nem uma centralidade às questões da Estética na abordagem da investigação.

A terceira dissertação revisada, “Fios que conectam docência e infância: o papel da experiência estética na formação de professores de Educação Infantil” buscava compreender aspectos do processo formativo “de professores que vêm desenvolvendo práticas pedagógicas em sintonia com concepções de criança e infância pautadas nos documentos legais brasileiros

⁷ A qual altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para incluir no currículo oficial das Redes de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

normativos dessa primeira etapa da Educação Básica” (Lage, 2018, p. 20). A pesquisa em questão tomou como objeto entrevistas realizadas com oito professores e professoras. Além disso, analisou relatórios de avaliação de autoria do mesmo grupo, olhando pontualmente certos elementos e experiências específicas que permeavam as práticas pedagógicas para com a infância. O que motivou a pesquisadora foram as especificidades da prática docente voltada para a infância. Posicionando-se contra o modelo educacional “disciplinar” (Lage, 2018) predominante no Ensino Fundamental, encontrou na dimensão estética uma postura sensível capaz de unir docência e infância. A dissertação foi lida na íntegra por conta: da proximidade do objeto (a prática pedagógica na Educação Infantil); do público envolvido (professoras e professores atuantes em turmas de quatro e cinco anos); e da relação com a proposta que aqui se desenvolve (a qual se debruça sobre a maneira como a Estética se apresenta nas práticas pedagógicas voltadas à infância). Ainda que o foco da dissertação de Lage (2018) fosse pensar a Estética como abertura para uma educação mais humanizada e atenta às especificidades das infâncias, as conclusões a que chegou foram de grande contribuição e se encontram “costurando” (para referenciar sua metáfora) os argumentos e análises tecidas nesta tese.

A quarta, e última dissertação deste recorte, apresenta uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de compreender se (e como) a Arte, a infância e as práticas pedagógicas se expressam em teses e dissertações publicadas no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁸, na área da Educação e afins entre os anos de 2005 e 2016. Intitulada “Arte, infância e práticas pedagógicas: o que dizem as teses e dissertações?” (Vieira, 2019), a investigação apresentou diferentes perspectivas acerca de cada um dos conceitos expressos no título. Ainda que os referenciais teóricos e epistemológicos, bem como o recorte temporal não sejam os mesmos abordados aqui, as conclusões da autora contribuíram, especialmente, no momento de tratar os dados. Isso porque a autora afirma que o processo de análise de sua pesquisa indicou que,

[...] as concepções de Arte aparecem nos trabalhos selecionados, com as seguintes acepções de significado: campo educativo; conhecimento; linguagem, expressão e comunicação; experiência estética, estética e sensível; cultura ou manifestação cultural; percepção, imaginação e criação; processo de humanização, emancipação humana e transformação da realidade, método de pesquisa (Vieira, 2019, p. 164).

Tais considerações foram fundamentais para indicar alguns caminhos na compreensão das próprias práticas relatadas, bem como possíveis abordagens no momento de categorização

⁸ Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

do *corpus* textual. Nesse sentido, veremos mais pontualmente que esse aporte está articulado com a presente investigação ao discutirmos os dados, especialmente, os gerados pelo Grupo Focal.

Baseado nas inquietações iniciais e no aprofundamento temático que me possibilitou a própria revisão bibliográfica, as intenções da pesquisa tornaram-se mais claras. Nesse sentido, a investigação tomou como objetivo geral: analisar como a dimensão estética é contemplada nas práticas pedagógicas voltadas à Educação Infantil, especialmente com as turmas de quatro e cinco anos na Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul/SC. Obviamente, perceber como ocorre um fenômeno não me parece uma tarefa fácil. Assim, compreendo que ao menos três pontos deveriam ser explorados para que se lograsse tal intento. Esses pontos constituíram-se em meus objetivos específicos: **1)** Identificar as práticas pedagógicas mais frequentes abordadas no contexto da ação docente; **2)** Conhecer as diferentes concepções de Estética que sustentam o discurso e embasam as práticas pedagógicas vivenciadas pelas professoras; **3)** Problematicar as diferentes mediações feitas com os objetos artísticos nas práticas que envolvem a Arte. Dessa maneira, desenhadas as intenções da pesquisa, passemos para a sua estruturação, isto é, os encaminhamentos que pretendem tornar esse processo possível.

1.3 ESTRUTURANDO A PESQUISA: DELIMITAÇÃO E ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Numa composição estritamente artística, temos liberdade para incluir, tirar, sobrepor, sem ter o compromisso de sermos extremamente claros acerca do que se pretende com aquilo. Mas neste caso, uma produção teórica dirige-se para alguém que busca respostas, experiências que lhe ajudem a compreender o mundo ou um fenômeno que se lhe apresente. Por isso, não posso abdicar de trazer informações, as quais muitas vezes não se encaixam de maneira orgânica na linha de raciocínio, ficando como uma espécie de apêndice, de informação extra, sem a qual seria difícil compreender como cheguei a determinadas conclusões. Talvez a primeira dessas informações seja a maneira como construí metodologicamente a pesquisa que tem possibilitado as reflexões organizadas nesta tese.

1.3.1 Delimitação do campo e características da pesquisa

Tendo exposto anteriormente as intenções de mergulhar nas práticas cotidianas para descobrir como a dimensão estética se encontra nas ações diárias (questão inicial sobre a qual

me debruço), dois caminhos começaram a se desenhar: o primeiro apontava para uma efetiva imersão no campo, assumindo uma pesquisa etnográfica, e consequentemente uma geração de dados mais verticalizada, na medida em que o recorte da pesquisa teria que ser menor (por uma questão logística, de tempo e espaço para a construção da própria investigação). E o segundo, um pouco mais abrangente, concentrava-se na relação com as docentes, abdicando do contato direto com as experiências do cotidiano e das interações entre as professoras e as crianças, mas buscando nos relatos, nas reflexões e nas construções coletivas surgidas do encontro (do tipo Grupo Focal) com um grupo de profissionais, os dados para responder à minha questão de pesquisa – afinal, como a dimensão estética estava contemplada nas práticas pedagógicas da Educação Infantil (de forma mais pontual, nas turmas de quatro e cinco anos da Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul/SC)?

Na articulação entre a delimitação do campo de pesquisa e os encaminhamentos metodológicos é que a segunda opção se mostrou a mais adequada. Isso porque a seleção do campo de pesquisa aconteceu considerando os seguintes critérios: **a)** minha maior proximidade com o campo (pois se trata de uma Rede de Ensino na qual trabalho como docente); **b)** uma Rede de Ensino que tivesse passado por reformulação curricular recente, algo que acarreta uma elaboração nova dos docentes para atender a dimensão estética em suas práticas; **c)** um grupo docente que atuasse com as turmas de quatro e cinco anos da Educação Infantil, e estivesse disposto a colaborar com a pesquisa. Obviamente, alguns desses critérios seriam atendidos por diferentes contextos educativos. Contudo, a Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul/SC, na qual atuo como professor, promoveu no ano de 2019 um ciclo de discussões e formações para reelaboração do currículo, onde exercendo a função de mediador e formador, consegui perceber nos relatos docentes algumas questões pontuais desse cotidiano que puderam ser aprofundadas durante a pesquisa em questão.

Conforme os elementos que compuseram o campo e a abordagem da investigação alinhavam-se, as características da pesquisa tornavam-se claras. Tratava-se de uma pesquisa de cunho qualitativo. Especialmente por conta da tentativa de analisar como um determinado fenômeno acontece, e mais do que isso, de compreendê-lo sem uma hipótese inicial da qual se possa traçar variáveis. Mas também, por tomar como ponto de partida o fato de conceber o conhecimento como algo construído socialmente. Assim, evitando o distanciamento entre sujeito e objeto, esta investigação manteve como premissa que o conhecimento produzido por meio do estudo surge em uma tensão envolvida por relações de poder e que se expressam na tentativa coletiva de atribuir significados ao mundo, e com isso, de criar o próprio mundo – algo assumido tanto nas intenções de aprofundar e interferir em questões que correspondessem

ao contexto de vida do pesquisador (eu), quanto nas estratégias e procedimentos de geração e análise de dados que veremos a seguir.

1.3.2 As estratégias e os procedimentos de geração e análise de dados

Uma vez que as características da pesquisa, o campo e o método para geração de dados foram definidos, outros recortes mais precisos foram necessários. A Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul/SC contava, naquele momento, com 31 professoras trabalhando com as turmas de quatro e cinco anos⁹. Assim, seguindo as indicações bibliográficas acerca da técnica do Grupo Focal, precisei encontrar uma estratégia para reduzir o número de participantes, já que “[...] grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também os registros” (Gatti, 2005, p. 22). Assim, por essa razão, a investigação passou a desdobrar-se em duas fases.

A primeira, consistiu em um levantamento de informações pessoais e profissionais de todas as professoras¹⁰ que atuavam com as turmas que correspondessem aos critérios já pontuados. Nesse caso, a geração de dados foi feita utilizando o questionário com questões estruturadas. A análise de dados seguiu os princípios da “Análise de Conteúdo” descrita por Bardin (2016, p. 48) como,

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produções/ recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Estrategicamente, organizei o questionário de tal maneira que, esperava a partir das repostas geradas, e seguindo a abordagem de amostragem por julgamento, estabelecer critérios mais específicos para seleção do grupo de profissionais que integrariam o Grupo Focal. Considerando sempre com Gatti (2005, p. 18) que tal composição deve basear-se “[...] em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles

⁹ Importante destacar que essas mesmas 31 professoras atuavam em 57 turmas de Pré I e Pré II (nomenclatura adotada pela Rede Municipal de Ensino) dispersas pelo município de São Francisco do Sul/SC. Entretanto, 41 turmas funcionavam em espaços educativos de Ensino Fundamental, isto é, em escolas, enquanto apenas 16 turmas encontravam-se ou em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) compartilhando o espaço com turmas de diferentes idades, ou ainda, em um caso isolado, uma única instituição que abrigava apenas turmas de Prés, 14 em sua totalidade.

¹⁰ A totalidade do grupo com o qual tive contato, e consequentemente, as respondentes do questionário (primeira etapa da pesquisa) eram mulheres e assim se identificaram nesta ferramenta de geração de dados. Por esse motivo, sempre que se fizer referência a esse grupo será utilizado o substantivo feminino no plural, isto é, “professoras”.

para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes”, as indagações desta etapa estavam relacionadas à formação, ao tempo de atuação, às condições de trabalho, às diferentes percepções da temática, além da predisposição das próprias docentes a participarem da pesquisa. Entretanto, tendo deixado uma questão direcionada às intenções de participar da segunda etapa da investigação, obtive uma adesão muito pequena. Isto é, das 31 profissionais contatadas, apenas 3 se dispuseram a participar da etapa seguinte e outras 5 se mostraram favoráveis, dependendo de algumas variáveis, como dias, horários e localização. Dessa maneira, para avançar na pesquisa futuramente, duas decisões pareceram-me necessárias: **1)** tomar como critério para a formação do Grupo Focal a disposição em participar da segunda etapa da pesquisa; **2)** debruçar-se mais sobre o contexto e o material do questionário para compreender a baixa adesão ao estudo. As análises que consegui estabelecer a respeito da primeira geração de dados estarão deslindadas pelas diferentes seções destes escritos, mas de maneira mais concentrada serão sempre apresentadas nos últimos tópicos de cada capítulo.

Assim, por conta da dinâmica exigida para a condução do Grupo Focal, ou seja, contato com as participantes, agendamento prévio, disponibilidade compatível das agendas pessoais delas, dentre outras questões, verifiquei que não teria tempo hábil para concluir um ciclo de discussões naquele mesmo ano, quer dizer em 2022. E, por essa razão, um novo contato foi estabelecido no início do ano seguinte. As primeiras professoras convidadas a compor o Grupo Focal foram aquelas que indicaram no questionário a intenção de participar. Destas, três seguiram dispostas a contribuir com a pesquisa. Outras quatro mudaram de Rede (o que dificultaria e descaracterizaria a investigação) e uma passou ao cargo de Coordenadora de uma instituição, afirmando falta de tempo para tal atividade.

Como era esperado, na virada de um ano para outro, tivemos uma mudança grande no quadro docente da Rede. Isso exigiu que, mais uma vez eu estabelecesse contato com todas as professoras que atuavam nas turmas de quatro e cinco anos. Desta vez, apenas expliquei a pesquisa e como funcionariam os encontros do Grupo Focal, convidando-as a participar. Então, pela pequena adesão no ano anterior, decidi que apenas aplicaria o questionário com esse novo grupo se as interessadas representassem um número muito elevado que inviabilizasse a condução do Grupo Focal. Salvo as professoras afastadas por questões de saúde, as que não quiseram ou não puderam me receber, pude contatar (além das três já confirmadas) dezesseis professoras. Destas, nove dispuseram-se a participar. As outras não demonstraram interesse ou disseram não poder conciliar as reuniões e os afazeres de suas rotinas. No total, cheguei a um grupo de 12 pessoas, das quais registrei seus contatos (telefone), meio pelo qual, a partir dali, fomos combinando datas, horários, local, para a efetivação das reuniões. Por fim, apenas sete

professoras compareceram ao menos uma vez às reuniões marcadas. Uma se desligou da Rede, deixando de compor os critérios estabelecidos, e outras quatro confirmavam presença por telefone, mas nunca compareciam.

Portanto, a segunda fase então, tratou do aprofundamento da problemática no Grupo Focal, o qual é entendido como,

[...] um estudo em profundidade realizado em grupo, cujas reuniões têm características definidas quanto à proposta, ao tamanho, à composição e aos procedimentos de condução. O foco ou o objeto de análise é a interação dentro do grupo. Os participantes influenciam uns aos outros pelas respostas às ideias e colocações durante a discussão estimulados por comentários ou questões fornecidos pelo moderador (Oliveira; Freitas, 2006, p. 326).

Utilizando tal estratégia de geração de dados desenvolvi quatro reuniões. Embora as características do Grupo Focal exigissem uma abordagem mais aberta, comparado com a técnica de uma entrevista com questões estruturadas, por exemplo, busquei estabelecer núcleos temáticos¹¹ (e consequentemente algumas estratégias de mobilização para o envolvimento no e do grupo), visando atender aos objetivos traçados nesta investigação. São eles:

1º) **Arte, Estética e nós** – teve por intuito discutir as relações entre Arte e Estética, compreendendo a segunda como algo mais amplo, como uma dimensão da própria vida.

2º) **Estesia e Educação Infantil: intrincadas relações** – buscava explorar a diferença de perspectivas entre uma proposta pedagógica voltada ao ensino da Arte e outra às vivências e experiências estéticas.

3º) **O cotidiano e a ação docente: onde está a dimensão estética?** (dois encontros) – como reflexão principal, os encontros desse núcleo tiveram como princípio a apresentação das práticas pedagógicas das professoras seguidas de uma análise (coletiva) das experiências. Também discutimos como as particularidades do contexto da Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul/SC impactam (contribuem ou dificultam) uma prática pedagógica atenta à estesia.

Esses encontros foram gravados e transcritos, sendo analisados seguindo, de igual maneira, os princípios da “Análise de Conteúdo” (Bardin, 2016). No intervalo entre cada reunião uma pré análise era realizada, objetivando avaliar os resultados já obtidos, bem como alinhar os próximos encontros.

¹¹ Baseado nestes núcleos temáticos elaborei os roteiros de cada encontro do Grupo Focal, nos quais se encontravam os objetivos do encontros, os encaminhamentos metodológicos, isto é, a dinâmica adotada para as mobilizar as discussões, e algumas linhas gerais de questionamentos a serem explorados para que se alcançasse o objetivo naquela reunião. Estes roteiros também se encontram nos apêndices desta tese.

Assim, feitas as apresentações mais formais dos encaminhamentos metodológicos¹² nesta introdução, vale explicar que todas as análises tecidas, e outros detalhes ainda referentes à metodologia, serão apresentados no decorrer desta tese, não em um capítulo específico, mas diluídos entre cada parte, de acordo com os pontos elencados na linha de argumentação, expressa na sequência.

1.4 APRESENTANDO AS PARTES: A ESTRUTURA DA ARGUMENTAÇÃO

Se são inquietações que me levaram a construir e refletir essa problemática, tenho que assumir que não são inquietações unicamente minhas. Aliás, para além disso, desdobram-se em diferentes direções. Muitas vezes despontam como uma queixa, que vai se tornando mais frequente, até o momento em que uma coletividade passa a compreender aquilo como um problema. É por esse motivo que o Capítulo II desta tese (haja vista que a introdução é o primeiro) intitula-se: “Reclames: uma justificativa fragmentada”. Mesmo tendo em consideração que o tipo de texto que escrevo me exige outro estilo de escrita, esse empréstimo um tanto irônico e poético será incorporado aqui de forma similar a uma justificativa. Um reclame é uma queixa na qual, aquele que o faz, se vê implicado no que diz. Da mesma forma, esse primeiro capítulo busca concentrar aqueles reclames, que de alguma maneira me atravessam ao ponto de tomá-los como algo a ser problematizado. E, em outras palavras, essas queixas são pequenos cacos, vivenciados empiricamente ou nas entrelinhas de tantas leituras levadas a cabo no processo de elaboração do presente texto, os quais formam uma justificativa mais densa que me instiga a pensar a dimensão estética nas práticas pedagógicas, mais especificamente, no contexto da Educação Infantil.

Seguindo o movimento indicado no início desta introdução, no Capítulo III: “Toda estética implica uma concepção humana”, intenciono dar a ver aquilo que o próprio título da seção afirma: que toda concepção de Estética reflete também em uma concepção humana. E, para isso, partirei de Schiller (2002), poeta e filósofo alemão que em sua produção teórica cunhou o termo “Educação Estética”. Nesse sentido, pontuarei com esse autor, o quanto a Arte tem um papel fundamental na formação humana. Jogando com algumas imagens, usarei o personagem do Visconde Partido ao Meio (Calvino, 2011), para compreender a cisão humana e a ideia schilleriana de homem pleno. No desenvolvimento desse argumento, apresentarei, de

¹² Ainda que eu não tenha mencionado, por se tratar de uma pesquisa que lida diretamente com seres humanos, antes de iniciar qualquer investida no campo, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de ética e aprovado em 14 de junho de 2022, pelo parecer nº 5.468.589.

maneira mais clara, a ideia de Estética do autor, a qual implica um dos três impulsos comuns ao homem, isto é, o impulso lúdico. Tal discussão permitirá fazer breves inferências a partir do material analisado na primeira etapa da investigação. Afinal, se de alguma maneira o conceito de Estética ainda pode parecer algo nebuloso no imaginário e no vocabulário docente (especialmente das pedagogas¹³ no contexto da Educação Infantil investigado), o mesmo não acontece com a ludicidade. Essa categoria atravessa as práticas pedagógicas, e é frequentemente anunciada nas respostas ao questionário. Ainda nesse ponto, Gadamer (1997, 2002), outro filósofo alemão, será de grande contribuição para alargar a compreensão do lúdico, do jogo e relacionar isso com a Estética.

Trazendo análises de um levantamento bibliográfico sistemático em um banco de dados específico, darei continuidade a outra questão que envolve a já mencionada cisão humana (*razão versus emoção/Arte versus ciência*). Considerando o que a produção acadêmica tem pontuado acerca da dimensão estética nas práticas pedagógicas, parece-me importante problematizar a ideia de humanidade que se situa na base dos argumentos em favor de uma educação estética. Então, em outras palavras, quando se afirma teoricamente a necessidade de ter em conta a dimensão estética em um processo de formação, apresentando-a como uma maneira de nos humanizarmos (tanto os sujeitos, quanto a própria docência), que humanidade é essa que nos tem faltado? Afinal, nas práticas pedagógicas, o que temos silenciado ou afastado? Nesse ponto, as contribuições teóricas de Bachelard (1978; 1988; 1996; 2010; 2019) – autor que atravessa todas as categorias centrais de minha investigação – serão fundamentais. É com ele, e assumindo um viés mais fenomenológico, que defenderei a Estética como caminho para pensarmos não apenas uma educação mais humana, mas também mais mundana (Bachelard, 1996). Baseado nessas discussões é que adentrarei as análises vindas do material da primeira etapa da pesquisa, buscando compreender de forma ainda inicial, quais práticas já se mostravam relacionadas à dimensão estética e qual a sua importância na formação e desenvolvimento das crianças, segundo a perspectiva docente.

Voltando então para a segunda de minhas categorias centrais, no Capítulo IV: “A educação como caminho para a formação humana e a metáfora da casa”, a educação será levada ao foco. Valendo-me de uma metáfora da casa bachelardiana, apresentada em um texto de Veiga-Neto (2012), organizarei os argumentos deste capítulo seguindo os três patamares da

¹³ Faço essa diferenciação no grupo docente por um motivo. No município de São Francisco do Sul/SC, trabalham na Educação Infantil professores e professoras com diferentes formações: para as aulas específicas de Arte e Educação Física, por exemplo, é exigida a licenciatura nestas duas áreas. Já a Pedagogia é a formação exigida das professoras chamadas de regentes, que é o grupo participante em minha investigação.

casa. O porão (primeira seção), servirá como um aglutinador das questões políticas que envolvem a educação, especialmente, a Educação Infantil no país. Recorrendo aos referenciais como Rosenberg (1999, 2003), a intenção é destacar que os dilemas vivenciados ainda hoje, têm uma história – mais do que isso, uma história de lutas! Chegando ao piso intermediário (segunda seção), no qual me debruçarei um pouco mais sobre determinações políticas (de cunho curricular), que esbarram de maneira mais imediata nos fazeres cotidianos das instituições de Educação Infantil, e conseqüentemente, nas práticas pedagógicas que ali se desenvolvem. Nesse ponto destaco que o respeito à dimensão estética não é apenas uma reivindicação e interesse pessoal deste pesquisador, mas uma determinação legal, e um direito das crianças. No sótão (terceira seção), apresentarei com mais clareza meus referenciais relacionados à prática pedagógica, os quais alinharei à questão da Estética. Como última seção desse capítulo, trarei outros recortes dos questionários com o intuito de, contra o pano de fundo teórico criado, identificar alguns dilemas e contradições que envolvem a prática pedagógica para com a infância em nossos dias.

No capítulo V: “Tantas infâncias quantas forem necessárias!”, é o ponto onde adentrarei minha terceira categoria: a infância. Afinal, as práticas pedagógicas têm se construído a partir de que ideia de infância? É nesse processo de reflexão que, mais uma vez, recorrerei a Bachelard (1988) para encontrar o que o autor chama de “infância imóvel”, um núcleo de infância que nos acompanha por toda a vida, reúne memória e imaginação, e pauta certos ideais de infância presentes nas práticas, nas políticas públicas, os quais contrastam muitas vezes com uma infância viva que escapa às nossas conceituações e que nos surpreende. Assim, para encerrar o capítulo, articulando os reclames iniciais às falas das professoras durante o Grupo Focal, busco destacar como as concepções de infâncias subjacentes aos seus posicionamentos representam um panorama complexo ao pensamento pedagógico contemporâneo.

Preparando o pano de fundo no qual serão tecidas as análises mais profundas, o Capítulo VI: “Meu mundo: reflexões acerca do chão que piso”, abarca uma descrição mais robusta e problematizadora acerca do contexto em que me encontro inserido e no qual desenvolvi a investigação. Detalhando ainda alguns dados levantados com o questionário, saliento ao menos três quesitos. O primeiro, refere-se às características mais gerais do grupo respondente, elencados nesse tópico: a média etária (com a intenção de identificar perspectivas de mundo contrastantes devido às diferentes gerações), o tempo de atuação na educação (em especial na Rede pública) e o tempo de atuação na mesma instituição (o que revela as políticas, ou a ausência delas, voltadas para a construção de uma identidade tanto institucional, como de Rede). O segundo, foca na formação profissional. Afinal, as características do grupo pesquisado

refletiriam questões gerais mais amplas acerca da formação profissional? O terceiro, aborda os problemas relacionados ao currículo. Qual seria o documento norteador para as práticas pedagógicas da Rede Municipal de Ensino (RME)? Cronologicamente serão apresentados alguns documentos elaborados com esse objetivo. No entanto, também algumas incongruências surgem na medida em que eles são buscados (tanto no contato inicial com a secretaria, quanto no diálogo com as professoras nas etapas subsequentes) e organizados para esta apresentação.

Adentrando mais propriamente nas análises advindas da segunda etapa da investigação, isto é, do Grupo Focal, no Capítulo VII: “A organização, operação e impressões iniciais do grupo focal” discorrerei a respeito dos desafios enfrentados para concretização desta etapa da pesquisa, bem como um primeiro processo de construção coletiva por meio do diálogo gerado pelo método eleito. Dentre os desafios encontram-se: **a)** a dificuldade em reunir um coletivo; **b)** as inseguranças expressas frente ao meu contato inicial (como pesquisador) e, **c)** os receios que pude sentir no posicionamento das participantes (talvez pelo pouco contato com o campo da pesquisa que tiveram ao longo dos anos atuando na Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul/SC). Embora inicie apontando isso como uma adversidade, a própria condução do Grupo Focal desconstrói essas inseguranças e mostra-se profícua ao final. Assim, em três momentos, procurarei demonstrar o processo de construção das professoras acerca da dimensão estética ao longo dos encontros. Alguns alertas permanecem em suspenso, sendo explorados por ora no último capítulo, mas se mantendo abertos a futuras pesquisas que se debrucem sobre a mesma temática.

Como principal contribuição desta pesquisa, as análises do Capítulo VIII “Um nome e um sentido para aquilo que faço”, apresenta mais propriamente as práticas pedagógicas relatadas pelas docentes. Observando os termos utilizados para compartilhar essas experiências pude perceber algumas regularidades que conduziram para a construção das seguintes categorias: **a)** a proximidade dos modelos escolares: produtividade, ocupação e homogeneidade da ação – dividida em dois tópicos, explora a partir das unidades de registro “trabalho”, “atividade” e “aula” uma perspectiva de educação voltada para a produtividade, lógica que enfatiza o produto final e não o processo. A prática pedagógica, nesse viés, reduz as possibilidades para a experiência estética, haja vista que se dirige à homogeneidade, à ideia de todos fazendo a mesma coisa ao mesmo tempo, como se o mais importante fosse romper com o ócio e manter-se ocupados (principalmente as crianças, mas também as professoras); **b)** “entre o modelo escolar e o médico higienista: a ‘rotina’” – são elencadas aquelas propostas que evidenciam tarefas que se repetem cotidianamente (e por isso, tem encoberto seu sentido pedagógico por um manto de naturalidade) ou que ressignificam a lógica de cuidado, de assistir

as crianças, revestindo o cuidado por algum tipo de preparação ou instrução; **c)** “integralidade, estesia e produção de sentido nas ‘vivências’ e ‘experiências’” – explora as práticas pedagógicas que mais se preocupam com a integralidade de um dado conhecimento e/ou com o desenvolvimento da sensibilidade e da expressão artística. A estesia surge como uma característica basilar dessa abordagem. O contato, seja com as pessoas ou com a materialidade do mundo, torna as experiências narradas mais afetivas, quer dizer, mais abertas para possibilidades de afetar e sermos afetados.

Tendo exposto a estrutura do texto que se segue, iniciarei, como mencionado, pelas queixas, como uma espécie de abertura para que o leitor e a leitora encontrem também em suas experiências, alguns desses fragmentos que, juntos, compõem uma justificativa, uma razão para problematizar e aprofundar a temática desta pesquisa.

2. RECLAMES: UMA JUSTIFICATIVA FRAGMENTADA

Tudo tem um começo! Talvez o da pesquisa seja como o começo de uma produção artística: nasce na inquietação. Aquele desconforto... aquela sensação de que alguma coisa poderia ser (ou quem sabe, já foi) melhor, ou pelo menos, diferente. Tal inquietação vem, muitas vezes, carregada por uma espécie de culpa. Talvez por isso, para aliviar essa carga, o artista faz Arte. E o acadêmico... faz pesquisa! Assim, quiçá a melhor maneira de iniciar qualquer tipo de problematização, seja mergulhando naqueles reclames mais corriqueiros, que perpassam o senso comum. Na medida em que os agrupamos e os confrontamos com a produção acadêmica, investidos de uma curiosidade epistemológica, as queixas fragmentadas passam a tomar corpo e compor uma justificativa mais densa. Entretanto, para que tenha tempo e espaço de desenvolver esses reclames, os abordarei em três momentos. Dessa forma, poderei focar nas queixas voltadas particularmente à Estética, às práticas pedagógicas e à infância.

2.1 A DECADÊNCIA DA ARTE?

Mesmo que a investigação, que fundamenta as reflexões destes escritos, não seja propriamente sobre Arte, não podemos desconsiderar que ela [a Arte] será sempre um objeto privilegiado para as experiências estéticas. Mais do que isso, e fazendo um empréstimo literário de Gil e Augusto (2010), “ninguém dá o que não tem”. A concepção de Arte que predomina socialmente e parece incorporada pelas docentes de nossa pesquisa, tende a impactar de forma significativa nas práticas pedagógicas em questão, quer seja na seleção de materiais ou na mediação que se faz deles. E, em tempos em que as mídias permitem uma reprodução massiva de bens artísticos e culturais (os quais são alvos de conflitos e julgamentos de legitimidade dentro do campo da Arte) temos presenciado nesse cenário a cada dia mais uma repetida frase do senso comum: A Arte não é mais a mesma! Uma afirmação com um severo tom de conservadorismo. Contudo, não podemos negar que essa frase ronda lugares muito distintos e se vê sendo pronunciada por pessoas com vivências, pensamentos, idades, muito diferentes também. Parece-me até mesmo um tanto contraditório um jovem¹⁴ não se reconhecer na produção artística de seu tempo, ao ponto de dizer: a Arte não é mais a mesma!

Mas será esse fenômeno tão contraditório assim? Talvez não, se considerarmos que a Arte não está descolada do mundo, ou seja, ela tem uma história, veicula concepções (de vida,

¹⁴ Essa referência generalista ao "jovem" vem da empiria. Lembro ao leitor e leitora que atuo como professor de Arte da Educação Infantil ao Ensino Médio.

de mundo, da própria Arte, e é produzida por seres humanos e para os seres humanos, os quais têm sempre determinadas intenções. Assim, compreendo que ela é ideológica, política, ou seja, assume um papel importantíssimo na transformação ou manutenção de uma ordem social vigente. E, voltando ao jovem descrito anteriormente, pergunto: podemos falar mesmo de algum tipo de decadência da Arte? Ou haveria uma concepção hegemônica de Arte, localizada em um suposto passado, impedindo que se veja aquilo que se produz agora, e em diferentes condições culturais e socioeconômicas como sendo, efetivamente, Arte? É preciso dizer, outra vez, que esta não é uma pesquisa desenvolvida no campo da Arte. Admito que, possivelmente, outras abordagens tivessem mais a oferecer nesse sentido, e os limites das problematizações que se desenvolvem na sequência esbarram sempre em nossos referenciais teóricos e nas questões mais pertinentes dos argumentos gerais desta tese.

Outro fenômeno – ou talvez, não outro, mas apenas um desdobramento aparentemente contraditório do primeiro – parece ser o consumo de inúmeras e variadas produções artísticas (Lipovetsky; Serroy, 2015). Sua presença é cada dia mais constante na vida das pessoas. Não apenas como um objeto externo, mas também, uma forma inquieta de lidar com o corpo, a qual reflete na profusão de procedimentos estéticos. Aliás, não é à toa que, em nossa atualidade, vemos proliferar salões e estúdios de Estética. Afinal, que ideia de Estética é essa? O que ela teria a ver com nossa problemática? Eu diria que tudo. A começar pelo fato de que o objetivo de todo empreendimento que carrega o termo estética em sua caracterização, está vinculado com algum tipo de cuidado com a aparência (seja do corpo ou de qualquer outro objeto), no intuito de “alcançar a beleza”¹⁵. De certa maneira a associação entre Estética e beleza remete para um percurso tanto do próprio conceito de beleza, quanto de sua relação com a Arte. De tal modo, para aprofundar isso, abordarei o tema sob duas perspectivas um tanto diferentes, com as quais trabalharei nesse tópico, e que oferecem uma análise das relações da Arte/Estética em relação ao tempo.

Assim, por um viés filosófico, Rancière (2005) teoriza o que denomina como “Três Regimes das artes”, isto é, formas de relação (as quais envolvem produção, fruição, veiculação, consumo, produção de sentido) das pessoas com as imagens. Apesar de ter sempre como horizonte tais relações sociais, pela adoção do termo “regime”, é possível compreender que esse recorte operacional em que se embasa o autor, estabelece uma relação não determinística com o tempo. Já Lipovetsky e Serroy (2015) discorrem acerca das “Quatro eras de estetização no

¹⁵ Qualquer levantamento bibliográfico nos bancos de dados tendo por descritor “Estética” comprova o quanto o termo aparece associado com inúmeras produções do campo da saúde, por exemplo, demonstrando uma profusão de pesquisas que relacionam saúde e beleza sob o conceito de Estética.

mundo”, conceituação muito mais atrelada ao tempo, já que parecem sempre serem apresentadas também como um reflexo das relações sociais e culturais (mas eu diria, especialmente, econômicas).

Admito certa proximidade entre as duas perspectivas teóricas na medida em que compartilham alguns fundamentos em cada recorte estabelecido, tais como: **a)** os sentidos que as imagens assumiam em dado contexto (especialmente no primeiro recorte); **b)** a autonomia da concepção de Arte na medida em que passamos do primeiro “regime” ou “era de estetização” ao segundo; **c)** a articulação da Estética como um tipo de experiência na passagem à terceira conceituação. Porém, não podemos ser levianos assumindo que significam a mesma coisa. É importante destacar que em seu primeiro recorte, isto é, no “Regime ético das imagens”, Rancière (2005, p. 28), afirma que,

[...] a arte não é identificada enquanto tal, mas se encontra subsumida na questão das imagens. Há tipos de seres, as imagens, que é objeto de uma dupla questão: quanto à sua origem e, por conseguinte, ao seu teor de verdade; e quanto ao seu destino: os usos que têm e os efeitos que induzem.

Tal conceituação implica um *ethos*, pois se dirige tanto à identificação de um tipo de produção relacionada com as práticas religiosas, divinas, entre outras, quanto à diferenciação, de cunho platônico, de um tipo de Arte tomada como verdadeira e outra não. Essa primeira exposição teórica ajuda-nos a perceber o quão política a Arte aparece para Rancière (1996; 2005), haja vista que configura o que o autor chama de “partilha do sensível”, uma divisão nos modos de ver, ouvir, sentir, dizer, que define quem tem direito ou não, quem é escutado ou invisibilizado socialmente. Assim, por esse viés, se a primeira conceituação parte da própria imagem e dos sentidos que ela ganha culturalmente, a segunda – ou seja, o regime poético ou representativo – se constrói sobre os modos de fazer, como explica o autor:

Denomino esse regime *poético* no sentido em que identifica as artes – que a idade clássica chamará de “belas-artes” – no interior de uma classificação de maneiras de fazer, e consequentemente define maneiras de fazer e de apreciar imitações benfeitas. Chamo-o *representativo*, porquanto é a noção de representação ou de *mimesis* que organiza essas maneiras de fazer, ver e julgar (Rancière, 2005, p. 31– Grifos do original).

Diria que a primeira parte do reclame anunciado nesse tópico – isto é, o não reconhecimento (ou pelo menos, as dificuldades de compreensão e aceite) da Arte contemporânea – remete às descrições do regime pontuado acima com Rancière. Isso porque, é nele que conferimos certa estabilidade ao fazer artístico e seus objetos, mais do que tudo, pela

noção de *mimesis*, que permite julgar com mais clareza o que poderia vir a ser as “belas-artes”. À medida que tal critério se dissipa, a definição e julgamento dos objetos de Arte tornam-se um tanto nebulosos. Assim, é compreensível que o ideal de beleza, relacionado ao domínio técnico utilizado para fins de representação, de *mimesis*, seja ainda predominante no imaginário social, quando tratamos especificamente de objetos que almejam o *status* de “artísticos”. Contudo, a descrição do regime estético de Rancière, tende a considerar as mudanças que a Arte moderna traz para as relações sociais. Mais do que isso, tal regime passa a configurar a Estética como um tipo de relação, de experiência de mundo. Sua articulação entre Estética e política ocorre por conta disso. A Estética representa um processo de democratização das artes, haja vista que o “regime estético das artes é aquele que propriamente identifica a Arte no singular e a desobriga de toda e qualquer regra específica, de toda hierarquia de temas, gêneros e artes” (Rancière, 2005, p. 33). Assim, se por um lado a busca de um ideal de beleza corporal – voltando à segunda problemática levantada aqui – e sua imposição simbólica de um modo de ser/fazer remeta ao regime poético das imagens, por outro, a assunção do corpo como uma espécie de objeto artístico, como suporte de transformações que visam um resultado do campo visual, ou seja, da aparência, talvez estejamos mais próximos do que Rancière (2005) define como Regime estético:

Estético, porque a identificação da arte, nele, não se faz mais por uma distinção no interior das maneiras de fazer, mas pela distinção de um modo de ser sensível próprio aos produtos da arte. A palavra “estética” não remete a uma teoria da sensibilidade, do gosto ou do prazer dos amadores de arte. Remete propriamente, ao modo de ser específico daquilo que pertence à arte, ao modo de ser de seus objetos (Rancière, 2005, p. 32 – Grifos do original).

Abordar essa problemática com Rancière permite compreender a complexidade dos julgamentos sobre uma definição do conceito de Arte (e seus modos de ser, ver, fazer) sem que a tratemos de maneira contextualizada. Dessa forma, a suposta decadência da Arte, sustentada nas entrelinhas da queixa “a Arte não é mais a mesma” não parece encontrar fundamentos na teoria de nosso autor. Entretanto, é preciso deixar claro que, ao dizer que não encontra fundamentos, não estamos dizendo seu oposto, ou seja, que tratamos então de uma “evolução”, “progresso” no campo artístico. Assim, para aqueles (já que não é meu caso) que compartilham desse ideal, talvez sejam Lipovestky e Serroy (2015) quem ofereçam mais argumentos nesse sentido.

Como dito outrora, a análise proposta por Lipovestky e Serroy tem em comum com a de Rancière as categorizações mais ou menos assentadas em recortes temporais, que aglutinam

mudanças significativas nas relações sociais. Nesse viés, Lipovetsky e Serroy (2015) tomam como sendo a primeira “Era de estetização do mundo” o que chamam de Artealização ritual, a qual se refere, de modo geral, às sociedades primitivas, nas quais a dimensão artística e cultural não se distinguem, quer dizer “o que pertence ao estilo não pode ser separado da organização religiosa, mágica, clânica e sexual” (Lipovetsky; Serroy, 2015, p. 16). É possível, ainda aqui, perceber as semelhanças com o Regime Ético de Rancière (2005). Proximidade que se segue ao pensarmos na segunda Era, descrita como Estetização Aristocrática. É olhando para as sociedades aristocráticas do Antigo Regime, que os autores identificam práticas como, o “[...] refinamento dos ambientes, interesse crescente pela música, pela ‘bela galanteria’, arte da conversação, elegância da linguagem e da moda” (Lipovetsky; Serroy, 2015, p. 20), como sendo o indício de uma mudança das relações sociais, a qual insere no comportamento humano um modo de ser e agir que descola a própria Arte das outras práticas culturais, conferindo-lhe certo *status* (inclusive para diferenciação social).

Embora na segunda Era descrita possamos perceber o início da autonomia do conceito de Arte, é apenas na Moderna estetização [terceira Era], que isso ocorre efetivamente. Estando, em um primeiro momento, refém dos propósitos religiosos/sagrados, e em um segundo, dos interesses nobiliárquicos, a Arte alcança sob o pensamento moderno maior liberdade, mas não sem carregar consigo uma nova atribuição: a liberdade, a razão e o Bem¹⁶. Essa nova condição (ambígua), ao mesmo tempo que confere autonomia aos artistas, possibilitando inclusive sua ação sobre um número variado de objetos, transformando-os, estilizando-os, brincando simplesmente com a forma, vincula uma imagem quase sacrificial na medida em que muitos passam a viver em péssimas condições, abandonados, pelo “amor à arte”, pela necessidade de produzir algo verdadeiramente autêntico, sem compromissos econômicos: uma Arte pela Arte. Como afirmam os autores:

A estetização própria da era moderna seguiu assim dois caminhos principais. Por um lado, o estetismo radical da arte pura, da arte pela arte, de obras independentes de qualquer finalidade utilitária, não tendo outra senão elas mesmas. Por outro, e no exato oposto, os projetos de uma arte revolucionária ‘para o povo’, uma arte útil que se faça sentir nos menores detalhes da vida cotidiana e voltada para o bem-estar da maioria (Lipovetsky; Serroy, 2015, p. 25).

A partir do desenvolvimento do sistema capitalista, as transformações nas formas de produção, o desenvolvimento tecnológico, novas formas de pensar, produzir e fruir Arte surgem

¹⁶ Tais conceitos remetem a Schiller (2002), autor que aprofundarei no próximo capítulo ao falar mais pontualmente da Estética.

e ganham o centro dos debates da temática. Vemos com isso as críticas levantadas por autores da Escola de Frankfurt, por exemplo, problematizando o que chamam de “indústria cultural” (Adorno; Horkheimer, 1985), ou até mesmo, discorrendo a respeito da perda da aura de obra, por conta da reprodutibilidade técnica (Benjamin, 1994). Ainda nesse sentido, num contexto revolucionário, despontam análises acerca da sociedade e as relações midiáticas, relacionando-as com a lógica do espetáculo (Debord, 1997), isto é, de uma perspectiva de separação entre a vida e as imagens. Tais críticas têm em comum o alerta que lançam para as relações entre Arte e mercado, entre o modo de produção capitalista e a maneira como a Arte passa a circular nesse sistema. Poderia dizer inclusive, que esse chamado de atenção busca fazer pensar em uma possível decadência da Arte, ao passo que ela corre o risco de ser engolida pelas relações sociais marcadas pelo signo capitalista.

É em um sentido contrário que Lipovetsky e Serroy (2015) desenvolvem sua ideia de “capitalismo artista”, propondo que as transformações nas relações sociais implicaram uma profusão de produção e demanda, de cunho estético. “Depois da arte-para-os-deuses, da arte-para-os-príncipes e da arte-pela-arte, triunfa agora a arte-para-o-mercado” (Lipovetsky; Serroy, 2015, p. 28). Como uma quarta fase, temos então o que os autores chamam de Era transestética. Nela estaríamos presenciando um universo “da superabundância ou de inflação estética”, ou seja, “[...] um mundo *transestético*, uma espécie de hiperarte, em que a arte se infiltra nas indústrias, em todos os interstícios do comércio e da vida comum” (Lipovetsky; Serroy, 2015, p. 27 – Grifos do original).

Olhando para as caracterizações que Lipovetsky e Serroy (2015) fazem a partir das mudanças desencadeadas pela Modernidade, podemos identificar os desencontros com a perspectiva de Rancière (2005). E, por mais que a disseminação de objetos de Arte pela vida cotidiana, e o desejo de consumo dela (Lipovetsky; Serroy, 2015), possam representar uma nova experiência, a qual se assemelha ao modo de ser próprio dos objetos artísticos (Rancière, 2005), parece-me que não significam a mesma coisa. Inclusive, esse modo de ser dos objetos parece ser muito mais bem explorado pelo sentido de jogo que lhe dá Gadamer (1997) – o que desenvolverei em um próximo capítulo.

Embora mantenha minhas identificações com a proposição de Rancière, acredito que as contribuições de Lipovetsky e Serroy ajudam a compreender alguns fenômenos nas próprias práticas pedagógicas. A inflação estética que é indicada na Era transestética, parece realmente alterar nossa maneira de lidar com os objetos. Na produção de mobiliários, de filmes, e de tantos outros bens culturais (físicos ou não), vemos despontar um *design* diferente, a tentativa de produzir uma marca, uma diferenciação, como estratégia de mercado – isto é, de

convencimento, de compra e venda. Também as ações no âmbito da Educação Infantil têm incorporado esse espírito. Os avisos, as portas das salas, os calendários, todos sofrem uma mutação na forma, com intenção de chamar mais a atenção, de agradar, de tornar-se lúdico. Constituem assim, uma espécie de “hiperespetáculo” (Lipovetsky; Serroy, 2015), um espetáculo do espetáculo, propondo um choque visual, onde o sentido das coisas fica relegado em um segundo plano, e a forma ao primeiro (Neves, 2017). Não defendo esse tipo de experiência estética. Nem acredito que essa suposta amplitude na produção e consumo de Arte tenha significado algo que pudéssemos interpretar como uma evolução ou progresso.

Voltando ao contexto da Educação Infantil, talvez encontremos, em nosso tempo presente, muito mais imagens e com isso mais possibilidades para experiências estéticas. Todavia, que imagens são essas? Não estariam certos estereótipos dominando ainda tais espaços (físicos, midiáticos e simbólicos)? Não estaríamos apenas oferecendo mais do mesmo? E o que pode ser pior, ainda mais de algo que sequer nos permite aprofundar e ou/produzir sentidos? O capitalismo e a educação (seja estética ou não) não caminham na mesma direção. Quiçá nosso próximo reclame ponha isso mais às claras.

2.2 O DESPRESTÍGIO DA EDUCAÇÃO

Pensar em um reclame que organize a perspectiva docente não é tarefa fácil. Mais do que tudo, pelo fato de que esse lamento vem de diferentes frentes. Uma coisa é considerar aquilo que professores e professoras vivenciam em seu cotidiano. Outra é partir do que objetivam membros do setor privado, os quais (infelizmente) têm influenciado de forma muito contundente nas políticas públicas para a educação. Eu diria que não há coesão entre os dois reclames, muito embora, não possamos negar o peso da influência do segundo grupo sobre o primeiro. Por isso, deslindemos as duas perspectivas começando pela segunda.

Não é de hoje que se tem feito crer que sofremos com uma crise na educação. E essa afirmação tem seríssimas consequências. Pensemos em um relacionamento amoroso: quando se assume que vive uma crise, sempre paira sobre os envolvidos um ar de culpa, às vezes mais sobre um do que outro. Isso também tem acontecido no campo da educação. O discurso de crise tem alimentado a culpa docente em múltiplas frentes. Como primeiro ponto, e de maneira mais imediata, disseminando na comunidade educacional, isto é, entre pais e professores, uma ideia de fracasso escolar¹⁷ como reflexo de um trabalho malfeito. Lembremos, antes de tudo, que a

¹⁷ Vale destacar que, como a própria expressão “fracasso escolar” já anuncia, trata-se de uma discussão mais generalizada e um tanto afastada do contexto da Educação Infantil.

expressão “crise na educação” remete para um texto de Arendt (2005)¹⁸, (originalmente “The crisis in Education” publicado pela primeira vez em 1957, na revista *Partisan Review*), em que autora explora alguns problemas enfrentados, especialmente na América.

No Brasil, outro autor também se pronuncia em relação à ideia de crise. Darcy Ribeiro, em forma de denúncia, afirma que, ao falar de nosso contexto educacional, não se trata de uma crise, “mas de um programa” (Ribeiro, 1986, p. 20). Contudo, aquilo que procuro destacar aqui se aproxima muito mais da produção organizada por Frigotto (2017), intitulada “Escola ‘sem’ partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira”. Os textos do referido livro têm em comum os alertas em relação ao movimento Escola sem Partido¹⁹, embora, cada um, toque em algum ponto específico que nos ajuda a compreender certo descredito implicado na profissão docente. São tecidas críticas acerca do incentivo feito aos pais e alunos em “delatar” os professores. Fenômeno este, não isolado. Afinal, esse estado de vigilância sobre o que pensam e dizem os professores e professoras passa a alimentar uma imagem de professor “doutrinador”, que se manifesta de maneira ramificada e unida aos segmentos religiosos, parlamentares, político-partidários, tornando o quadro ainda mais problemático.

Os conflitos ideológicos, presenciados nos últimos anos, têm tornado mais claro os desdobramentos dos problemas anunciados pelos textos da produção mencionada anteriormente. Sobretudo, as universidades públicas têm sentido as consequências de seus posicionamentos [seja nas trocas de reitores ou cortes anunciados para educação e ciência]. Assim, ainda na transposição da culpa [em relação à crise da educação], como um segundo ponto, cria-se de igual maneira um mal-estar relacionado a uma suposta má formação. Portanto, para aqueles que embarcam nos discursos conservadores e não procuram averiguar o trabalho feito, especialmente nas universidades públicas, são elas as vilãs, que gastam muitos recursos e que “não preparam para o mercado”²⁰.

¹⁸ Sugiro a leitura:

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro** Trad. Mauro Willian Barbosa. 5ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

¹⁹ Movimento que ganhou muita visibilidade nos meses que antecederam o *Impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, ocorrido em 31 de agosto de 2016.

²⁰ Talvez quem possa simbolizar isso de duas maneiras seja o ex Ministro da Educação, Abraham Waitraub, que em entrevista afirmou: “o Brasil gasta como um país rico e tem indicadores de um país pobre” e, por conta disso, trabalharia para “fazer mais com menos”. Na mesma entrevista ainda ataca as contribuições de Paulo Freire. A reportagem de Denise Dreschel, no “Gazeta do povo” (2020) relaciona esses ataques ao que vem sendo chamado de “pedagogia do fracasso” – corrente alimentada por estudos cognitivistas e da neurociência, que critica as contribuições clássicas do campo da Educação (Dreschel, 2020). Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/o-que-weintraub-fez-no-mec/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

Como terceiro ponto, o qual considero ser o mais complexo, a investida em apontar o currículo como algo obsoleto. Digo complexo porque reúne, sob políticas públicas, um conjunto de pseudoculpas: **a)** do governo, como administração da educação pública; **b)** da universidade, como direcionamento ideológico e formativo; **c)** dos próprios docentes, pela falta de zelo e empenho em mudar a própria realidade para melhor.

Veja, pelo tom que assumo aqui, talvez nem seja necessário [mas dado o cenário atual] parece-me imprescindível deixar claro: esse posicionamento que defende uma “suposta crise” é demasiado raso. Não significa que não acredite que haja problemas na educação. Quiçá o verdadeiro sentido da educação seja justamente encontrar esses problemas, desnaturalizar a realidade, ver mais longe, mais fundo. A incompletude humana de que nos fala Freire (2001) é a mesma inquietação que nos faz buscar uma maneira de imprimir nossa marca no mundo, e de tornar esse mundo (nosso mundo) melhor.

Não obstante, digo que tal interpretação é rasa pelo fato de que ela descola a educação de um contexto mais abrangente, encarando-a de forma imediatista, desencarnada e sem história. Imediatista porque, supostamente, visa atender as demandas da sociedade “*high tech*” do presente, como se essa fosse a realidade da maior parte da população. Nesse sentido, a experiência da pandemia da Covid-19²¹ pode dar um vislumbre do quanto a inclusão digital não alcançou um patamar satisfatório nesse país. Afinal, possuir certos produtos, como um *smartphone*, não garante essa inclusão. Desencarnada porque lida com uma concepção de sujeito individualista e anônimo. E sem história pois nega que a ideia de educação que temos não foi erigida hoje. Ela tem um passado. Tem marcas. E fingir que ela não existe só é possível se pensarmos em um sujeito anônimo e desencarnado. Porque a educação é política, sim. Ela ainda é, e continuará sendo, um meio de resistir às desigualdades sociais que tentam mascarar, com a ideológica e difundida, “crise na educação”.

Obviamente, se digo que é ideológica é porque também acredito que haja ao menos uma posição nesse jogo de interesses que faz com que algumas pessoas usufruam de certas regalias e assumam para si a manutenção de tal concepção hegemônica. É aqui que um número variado de autores nos poderia servir. Digamos que, em nosso contexto brasileiro, talvez seja a produção de Gramsci (1999-2002) que tenha reverberado com mais força por meio de muitos

²¹ Como nossas palavras atravessam o tempo, talvez o leitor e a leitora deste texto não tenham presenciado o que trato aqui. A pandemia a que me refiro, foi um acontecimento que modificou profundamente a vida das pessoas. No momento em que escrevo esta nota, quer dizer, setembro de 2024, os dados atualizados (disponíveis em: <https://covid.saude.gov.br>) mostram 713.177 óbitos acumulados. Grande parte do processo de elaboração desta tese se deu enquanto estive em isolamento, estudando e pesquisando por meio de diversas mídias e conectando-me com o mundo apenas via internet, o que sei que não foi possível para uma grande parcela da sociedade.

profissionais que se destacaram nesse movimento de luta por uma educação pública de qualidade. E, em grande parte, pela função que cumpre a educação em seu constructo teórico. Ou seja, sendo um leitor de Marx, Gramsci propõe que uma concepção política hegemônica se sustenta usando não apenas a coerção, mas gerando consenso (Coutinho, 2011). Quer dizer que se trata de uma luta que incide também no campo ideológico. Assim, mais do que nunca, a educação mostra-se política, haja vista que é por meio dela que se torna possível construir as bases de um processo revolucionário, isto é, de um movimento contra hegemônico.

Como dito acima, não seria difícil encontrar no contexto brasileiro autores que compartilham um ideal revolucionário para a educação. Freire (1967; 1981) e a Pedagogia da Libertação são uma boa representação do que digo. Contudo, compreendo que nas últimas décadas a divisão clássica que representava uma luta de classe tem se mostrado um pouco mais complexa e heterogênea (o que não quer dizer, superada). Na medida em que os jogos políticos têm envolvido cada dia mais certas imagens disseminadas pelos discursos midiáticos, a fim de conquistar adeptos e mobilizar a opinião pública, a aliança entre interesses aparentemente antagônicos tem se mostrado cada dia mais complementar, quando assumida sob um desejo em comum: o poder. Logo, gosto da leitura de Apple (2003), para quem esse “bloco hegemônico” não se apresenta de maneira homogênea. Segundo o autor, o que tendemos a chamar de direita, ou de nova direita, é um grupo subdividido, no qual alguns têm mais influência e poder do que outros. Encontram-se nele: **a)** os neoliberais – para os quais impera “a racionalidade econômica”. Sua concepção e representação de mundo reduzem-se em “[...] um vasto supermercado. A liberdade de escolha do consumidor é a garantia da democracia. Na verdade, a educação é vista apenas como mais um produto, como pão, carros e televisão” (Apple, 2003, p. 45); **b)** os neoconservadores – que diferente dos primeiros, são guiados por uma visão romântica do passado, “[...] um passado em que o ‘verdadeiro saber’ e a moralidade reinavam supremos, onde as pessoas ‘conheciam o seu lugar’ e em que as comunidades estáveis, guiadas por uma ordem natural, protegiam-nos dos estragos da sociedade” (Apple, 2003, p. 57 – Grifos do original); **c)** os populistas autoritários – grupo fundamentado em bases religiosas, o que no contexto dos Estados Unidos, o autor chama de “direita cristã”²². Aponta-nos Apple (2003, p. 65), “[...] ela é excepcionalmente poderosa e influente – apesar de seu número – nos debates sobre política pública, na mídia, educação, previdência social, sobre políticas de sexualidade e

²² Apesar de até o momento não ter lido nada nesse sentido em nosso contexto, eu diria que os atuais debates desde a eleição de 2018, têm mostrado o quanto essa influência fundamentada em uma visão dogmática e religiosa tem sido fortalecida nos debates políticos, juntamente com o que já pontuei aqui como neoconservadorismo. Lembremos dos argumentos expressos no pedido de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2016: “Pela família!”, “Por Deus!”, entre outros apelos.

do corpo, religião etc”. E, **d)** a nova classe média em ascensão – grupo que “apoia as políticas de modernização conservadora”. Isto é, “[...] trata-se de uma fração da nova classe média de profissionais qualificados que conquista sua mobilidade no interior do Estado e da economia graças à aplicação de conhecimentos técnicos especializados” (Apple, 2003, p. 70).

Trazer à discussão as contribuições de Apple (2003) tem por intuito frisar que os reclames da Educação não podem ser considerados os mesmos quando pensamos no discurso hegemônico de crise da educação acima mencionado, e nos dilemas que enfrentam os docentes no cotidiano das instituições educativas. Até porque, se decidíssemos levar adiante a discussão de Apple, seria muito possível encontrar, na disseminação do discurso de crise, as causas dos reclames docentes. Assim, as queixas mais sentidas²³ e ouvidas²⁴ no contexto em que decorreu esta investigação, as quais suspeito se replicam em muitas outras realidades, passam por problemas estruturais nas instituições educativas (salas adaptadas, pequenas, mal iluminadas, mal ventiladas, e de péssima aparência), por falta de materiais (sejam materiais mais corriqueiros como papeis, tintas, ou materiais que compõem o próprio patrimônio da instituição, rádios, televisores, projetores, e outros). Esses poucos elementos forçam professores e professoras a contornarem os problemas, usando seu próprio dinheiro, ou buscando uma infinidade de materiais alternativos, que nem sempre encontram bons resultados, gerando produções esteticamente mal resolvidas, além de não conseguirem diversificar o repertório de vivências materiais das crianças (ou seja, diferentes texturas, cores, plasticidades, dentre outros). Tal fenômeno não trata especificamente de nossa atualidade, mas decorre de um longo processo, o qual há muito tempo já foi denunciado, por exemplo, por Rosemberg (2003), quando a autora aponta o sucateamento da Educação Infantil, incentivado a partir da adoção de um modelo educacional difundido, mais ou menos a partir da década de 1960, quando essa etapa educacional passa a ser alvo de políticas de desenvolvimento econômico.

Contudo, o desprestígio da educação incide também de maneira simbólica. Não apenas na ausência de condições diretas ao trabalho docente, mas envolto numa trama mais complexa, ampla e com muitas pontas soltas. Uma dessas pontas diz de uma situação que inverte certas posições, ou seja, que aos poucos torna secundário o direito à educação da criança, quando comparado ao direito da família. Logo, para me explicar melhor, quando nos deparamos com casos em que uma RME não atende todas as crianças, criando listas de espera ou critérios de

²³ “Sentidas” pelo fato de que eu estava a vivenciar o contexto (isto é, a Rede Municipal de São Francisco do Sul/SC) no qual a pesquisa se desenvolveu.

²⁴ Tanto nos diálogos gerados com as professoras durante o processo de entrega e coleta dos questionários, quando no convívio diário na Rede Municipal de Educação.

prioridade de vaga, por exemplo, são os direitos da família que funcionam e não os da criança, já que pelas condições da família, uma criança fica sem direito à creche²⁵. Como se não fosse o bastante, a falta de uma reflexão mais robusta sobre um caso como esse, gera uma visão embaçada para todos os envolvidos da comunidade educacional: o direito aos poucos é confundido com favor; o caráter educacional vai se apagando e desequilibrando o binômio “cuidar e educar” que a legislação brasileira aponta como característica inegociável à Educação Infantil; e a identidade docente, sua formação profissional, também vai sendo com isso equiparada a um saber secundário e natural. Dessa maneira, em meio ao caos desse tensionamento ideológico, mais uma vez as queixas assumem frases prontas, do tipo: “a educação regrediu”; “a escola e a creche viraram depósitos de criança”, dentre outros. Tais comentários evidenciam que, aos poucos, aquela intencional ideia de crise na educação vai conquistando espaço no imaginário docente, e veiculando cada dia mais uma perspectiva conservadora, que atribui à autoridade da própria profissão docente em um passado que não é real, onde nunca se busca considerar a complexidade de cada tempo.

Entretanto, o que me resta para fechar esses reclames, vindos da educação, é pensar que situações vividas no cotidiano das instituições educativas, tais como falta de estrutura física, material, simbólica, além do descredito profissional, inibem o trabalho pedagógico. Não se trata de queixas despersonalizadas. A dissertação de Vieira (2019) aglutina experiências de precarização anunciadas em distintos estudos entre os anos de 2006 e 2015. Portanto, em diferentes teses e dissertações que buscavam compreender as relações com a Arte, as possibilidades para se desenvolver uma prática pedagógica voltada para a Arte ou a presença dela no processo de formação docente, os cenários descritos chamavam a atenção para algum tipo de fragilidade nos vários contextos analisados. Às vezes uma carência em termos de tempo (Schneider, 2007; Loureiro, 2009). Outras vezes, física e material, refletida nas condições de trabalho, ou até mesmo simbólica, implicada na ausência de formação específica (Pires, 2006; Loureiro, 2009; Carvalho, 2010; Caram, 2015; Ferronato, 2014). Independente dos casos, são

²⁵ Dois trabalhos de um dos grupos de pesquisa que participo tratam deste tema a partir de casos pontuais que envolvem a maneira como o município de Joinville/SC encontrou para dar conta da demanda da obrigatoriedade da matrícula a partir de quatro anos. Sugiro a leitura:

a) as autoras discutem a estratégia de conveniamento:

CAMPOS, Rosânia; MADEIRA, Janaina Silveira Soares. A relação público-privado na educação infantil e a nova gestão pública. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 55, p. e8852, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8852>. Acesso em: 17 set. 2024.

b) as autoras também falam das listas de espera geradas no contexto de implementação da lei:

CAGNETI, Luciana Gutzmer; MADEIRA, Janaina Silveira Soares. A pré-escola foi para a escola: estratégias para cumprimento da lei da obrigatoriedade. **38ª Reunião Nacional ANPEd**, São Luís/MA, Pôster 681, 2017. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/news/38a-reuniao-nacional-da-anped-site>. Acesso em: 17 set. 2024.

questões que não nos deixam esquecer que as práticas pedagógicas necessitam de uma base material para acontecer.

Nesse sentido, um questionamento nos ronda. Se a legislação, ou para ser mais específico, as DCNEI (Brasil, 2009a) afirmam a importância de trabalhar com diferentes linguagens como forma de diversificar as experiências e vivências²⁶, como possibilitar essa gama de vivências em prédios improvisados ou com uma materialidade restrita? Lembremos com Ostetto (2017, p. 61) que o espaço também educa, e sua estruturação “possibilita roteiros para as crianças organizarem suas brincadeiras. Dependendo do que está disponível no ambiente, as crianças se movimentam, criam e recriam as situações de suas brincadeiras”.

Embora minha investigação traga, nos próximos capítulos, uma série de exemplos problemáticos articulados às questões acima pontuadas, também restam exemplos de experiências extremamente enriquecedoras que conseguem surgir em meio à adversidade e que, sobretudo, respeitam os princípios estéticos. Mesmo que a atenção à dimensão estética pareça mais uma exigência difícil de ser cumprida, acredito que ela pode tornar o caminho menos árduo, mais bonito e proveitoso, não apenas para as crianças, mas também aos professores e professoras que constroem a cada dia uma ação pedagógica com dedicação e muita luta. Assim, tendo levantado alguns problemas que perpassam a educação em nossa atualidade, torna-se ainda mais necessário, para dar um passo adiante, compreender quais os reclames fragmentados afetam de maneira mais direta a infância ou a maneira como, nós adultos, a concebemos, o que pretendo fazer a seguir.

2.3 A INFÂNCIA PERDIDA

Apesar de pretender, neste capítulo, reunir alguns reclames o que me faz nesta seção voltá-los à infância, é preciso deixar claro que se trata de queixas produzidas sobre a infância, e não vindas da própria infância. Logo, em primeiro lugar, porque talvez nem haja um reclame vindo da própria infância, ao menos não nesse sentido abstrato e globalizante. E em segundo, porque a investigação que desenvolvo tem por unidade de análise um grupo de adultos, pensando a infância de agora, reflexão que não existe sem rememorar uma infância passada, até mesmo, idealizada, sonhada, e nem sempre vivida. Assim, os reclames pontuados aqui tomam algumas direções: as queixas relacionadas à clausura; as queixas relacionadas a uma

²⁶ Então, para ser mais específico, seu Art. 9, inciso II, determina que as práticas pedagógicas devem favorecer “a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (Brasil, 2009a).

suposta passividade, até mesmo uma inércia percebida nas crianças; e aquelas queixas que se vinculam a uma possível perda de ingenuidade, compreendida como característica à infância. Olhemos pontualmente cada reclame.

É comum, nos relatos cotidianos docentes, a lembrança de suas brincadeiras de infância, as quais, com frequência, exploravam o espaço público. Durante um encontro do Grupo Focal²⁷ uma professora disse ao observar uma brincadeira das crianças de sua turma: “Eles criaram uma roda e ficaram jogando ali na roda. Que é uma brincadeira que a gente fazia na rua, que hoje não tem mais, né?” (CAROLINA G3)²⁸. Somam-se a essa brincadeira tantas outras: andar de bicicleta, brincar de esconde-esconde ou pega-pega correndo pela vizinhança, subir em árvores.

Também nos deparamos com seu oposto, isto é, com o reconhecimento de que “[...] nós, professoras e professores, também sofremos interdições na nossa ação de sonhar e inventar mundos”. E o que é mais triste, por conta disso, “[...] escondemos nosso ser brincante, nos esquecemos das brincadeiras, de viajar na imaginação, de inventar histórias. Já não brincamos!” (Ostetto, 2017, p. 65-66). Sejam vividas ou reprimidas, tais lembranças (de um ocorrido ou de um desejo) aparecem sempre carregadas de sentimentos. A nostalgia atravessa esses relatos. Há um prazer na lembrança. E mesmo aqueles que não a viveram produzem imagens semelhantes a partir das quais podem gozar de uma infância não vivida. No entanto, o contexto em que essas experiências eram possíveis parece não condizer com o presente. Vivemos cada dia mais enclausurados. As ruas deixaram de ser um lugar para o trânsito de pedestres e transformaram-se em avenidas de tráfego intenso e rápido de automóveis. Até mesmo as árvores se fazem mais escassas em nossas paisagens cada vez mais áridas, repletas de novas construções, de concreto e ferro. Frente a isso, é compreensível que aquelas lembranças simbolizem, de maneira mais intensa, uma espécie de infância perdida e que se configurem em um reclame: não há mais espaço para se viver a infância!

É fato que a produção acadêmica tem, nesse mesmo sentido, se debruçado sobre as restrições impostas à infância em nossa contemporaneidade. É com base nas reflexões do

²⁷ Mencionei a metodologia utilizada na introdução desta tese.

O primeiro fragmento dos relatos, que veremos a seguir não se encontra seguido de análise precisa. Apenas é abordado para permitir que o leitor e a leitora compreendam que alguns dos posicionamento adotados nos reclames partem de comentários do senso comum, replicados pelas participantes em diversos momentos. Aproveito para registrar que os fragmentos estarão indicados em itálico quando estiverem com recuo de citação direta, e por vezes apresentarão alguns negritos e sublinhados. Já quando ocorrerem dentro do texto serão apresentados entre aspas, seguido da indicação de autoria da fala (nomes fictícios).

²⁸ Trata-se de um pseudônimo. Como constava no TCLE firmado com as participantes, os nomes reais das professoras foram substituídos por pseudônimos para garantir o anonimato delas. E, ainda, ressalto minha escolha por apresentar os fragmentos dos encontros do Grupo Focal, citando o pseudônimo da participante, e a sigla G1 para o primeiro encontro, G2 para o segundo e assim sucessivamente.

historiador alemão Jürgen Schlumbohm (1979), que Qvortrup (2015) corrobora com o sentimento abordado há pouco. Diz o autor:

Embora a rua obviamente não estivesse longe dos adultos, ela era, ainda assim, um lugar onde as crianças e os jovens, na maioria das vezes, eram deixados sozinhos, socializando com seus pares, com tudo o que isso envolvia – desde brigas entre crianças pertencentes a grupos diferentes até a internalização de um sentido de coletividade (Qvortrup, 2015, p. 13).

Compreendendo tal fenômeno em uma esfera mais ampliada, percebemos que, não apenas tais restrições se inserem em uma questão econômica, como seus efeitos potencializam a divisão social. Na medida em que a vivência de um espaço coletivo possibilitava um “sentido de coletividade”, como pontua nosso autor, o processo de “familiarização”, isto é, o movimento de separação da criança do espaço público e de inserção em um espaço predominantemente familiar/privado, constitui socialmente um sentido de individualidade, um “sentido-de-eu” (muito conveniente ao modo de produção capitalista).

Seguindo nessa perspectiva, a Sociologia da Infância também contribui para que ampliemos as análises desse fenômeno, caracterizando de diferentes maneiras as restrições da cidadania da infância, mostrando o quão complexo esse tema se faz. Sarmiento (2018) propõe seis dimensões dessa caracterização, sendo elas: **1) Domesticação**: designação usada para “[...] identificar o fato de um conjunto alargado de atividades de uso livre pelas crianças ter, no espaço urbano, sucessivamente vindo a ser controlado pelos adultos” (Sarmiento, 2018, p. 234); **2) Institucionalização**: expressão que carrega “[...] um duplo sentido: constituição da infância como um ‘fato social’, por efeito da associação às crianças de um conjunto de ideias e concepções normativas; e colocação das crianças sob a égide de instituições sociais” (Sarmiento, 2018, p. 235); **3) Insularização**: “[...] condição da vida confinada das crianças” (Sarmiento, 2018, p. 235), a qual, associada à institucionalização, determina certos lugares para a infância, constituindo (de forma análoga) “ilhas” no espaço social, cujas conexões são desconhecidas das crianças; **4) Dualização social**: a qual se refere à uma restrição não apenas da cidadania da infância, pois remete para uma construção dual do espaço, isto é, uma organização da cidade em “[...] espaços exclusivos e espaços de exclusão, com áreas de transição entre ambos” (Sarmiento, 2018, p. 235-236). Contudo, vale destacar que, àquilo que nos toca sobre o tema, a dualização social “[...] oferece oportunidades desiguais às crianças, provocando uma restrição da cidadania por não observação dos direitos sociais”; **5) Fragmentação**: uma experiência não totalizante do espaço, que impede o cumprimento da própria cidadania; e **6) limitação da autonomia de mobilidade**: característica que impacta no ponto inicial dessas reflexões, isto é,

no usufruto (cada vez mais reduzido) que as crianças fazem das ruas. Essa limitação mostra-se condicionada, em grande parte, pelo que Sarmiento chama de “automobilização” (o crescimento exponencial dos automóveis), e que tem uma gama de efeitos variados, para além da limitação descrita.

Aludir às contribuições que as pesquisas têm propalado acerca do tema tem como objetivo romper uma resposta imediatista e rasa: **a)** que assenta apenas na prática social a culpa da não utilização do espaço público; **b)** que se contenta com essa nova configuração das relações sociais, compreendendo que o espaço da infância é, por natureza, privado, e por questões de maior proteção assim deve ser mantido; e **c)** que descola a infância de um contexto social mais complexo, em que se produz o mundo e a atual condição em que vivemos. Dessa maneira destaco que, em conjunto, essas tendências – a familiarização e todas as outras restrições descritas – nada têm de ingênuas nem de naturais, elas “[...] baseiam-se, em alguma medida, numa preocupação emocional com as crianças, mas, também em alguma medida, na ideia econômica ou produtivista de agregar valor ao capital humano” (Qvortrup, 2015, p. 15).

Como consequência desse processo de clausura no qual temos relegado a infância, segue outra problemática sob a ótica adulta: as crianças não sabem mais brincar! (Afirmção que se situa nas entrelinhas da frase da professora mencionada outrora). É preciso lembrar que a perspectiva adulta desse reclame está impregnada de um ideal de brincadeira pautada na vivência de uma infância de outro tempo e/ou de uma infância idealizada, sequer vivida. Esse julgamento revela também uma problemática a ser desenvolvida: o jogo, o brincar, o lúdico, não são coisas naturais. Jogar é algo cultural, e nenhuma cultura permanece idêntica com o passar do tempo.

Voltando-nos mais uma vez para as contribuições sociológicas – agora envolvendo a temática do jogo – é que podemos fundamentá-lo como uma prática social e cultural. Assim, entendemos que “[...] a variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo” (Kishimoto, 1994, p. 106). Lembra ainda Kishimoto (1994, p. 107) que, “[...] uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo, em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído. Por tais razões fica difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações concretas”. Mais do que isso, vemos em nossa atualidade uma proliferação de jogos eletrônicos, que se encontra a cada dia mais presente nas mãos também do público adulto – fenômeno que pode tornar ainda mais obtusa qualquer análise superficial. Mas, haverá então uma suposta divisão na maneira de pensar o que seria um jogo adulto e um infantil? Seria essa confusão uma das causas da suposição (adulta) de que as crianças não brincam mais?

Sarmento (2003) ressalta: são as correntes teóricas da Psicologia que têm dominado a temática, em grande parte, pelo interesse no imaginário infantil, que se põe em evidência a partir do jogo simbólico. Embora as duas perspectivas predominantes – a psicanalítica e a construtivista – tenham suas diferenças, elas possuem,

[...] um elemento em comum, que é aliás inerente à própria concepção moderna da infância: o imaginário infantil é concebido como a expressão de um déficit – as crianças imaginam o mundo porque carecem de um pensamento objetivo ou porque estão imperfeitamente formados os seus laços racionais com a realidade (Sarmento, 2003, p. 2).

Buscar compreender o contexto e os caminhos que a abordagem do jogo e do imaginário foi tomando ao longo do tempo é fundamental para entender que, mesmo tendo presenciado uma mudança de concepção do tema nas duas áreas de estudos aqui citadas²⁹, essas perspectivas passadas ainda reverberam culturalmente e influenciam a maneira de conceber o jogo e a infância em nossa atualidade. Assim, se nosso julgamento do jogo infantil está impregnado de uma pureza, uma ingenuidade, que se assemelham à uma “imaturidade”, é provável que acreditemos que, nas formas plurais de brincar que as crianças de hoje manifestam, elas não estejam, efetivamente, brincando.

Articulado a esse posicionamento, que vincula “ingenuidade” à “ludicidade” é que podemos observar outra questão a partir de alguns recortes das respostas vindas dos questionários da primeira fase da pesquisa. Trata-se de uma associação rápida e superficial entre ludicidade e diversão. Não se defende aqui, tampouco, que sejam coisas afastadas. Contudo, tal movimento corre o risco de vir carregado de alguns equívocos, tais como: **a)** mascarar o sentido mais imediato de uma ação, isto é, conferir uma roupagem mais dinâmica a um determinado objetivo educativo; **b)** confundir interesse com atratividade; **c)** supor que, para que algo seja lúdico, deve ser consequentemente, dinâmico, isto é, envolver um amplo movimento corporal e/ou produção de algum objeto; **d)** perder a dimensão lúdica pela repetição frequente de determinada ação (que com o tempo passa a não oferecer mais abertura à descoberta, à experimentação), e com isso, minimizar o jogo, conferindo-lhe um *status* secundário nas relações.

²⁹ Diz Sarmento (2003, p. 3) que as revisões recentes desses conceitos têm postulado, na contramão da perspectiva do *déficit* já citado, que “o que existe é um princípio de transposição imaginária do real, que é comum a todas as gerações e se exprime, por exemplo, na experiência emocional das narrativas literárias ou cinematográficas tanto quanto nas brincadeiras das crianças”. Isso situa o jogo simbólico e o imaginário infantil, quando pensado em relação ao dos adultos, numa posição de diferença, e não de *déficit*.

As professoras, envolvidas na primeira etapa da pesquisa, quando questionadas acerca das práticas pedagógicas mais frequentes, ou sobre quais práticas, segundo sua opinião contemplariam a dimensão estética, pontuaram algumas ações e opiniões que vão ao encontro dos pontos elencados acima.

A primeira é o exemplo do “projeto caixa surpresa do alfabeto”³⁰. Não tendo um relato mais ampliado dessa ação, suponho que proposta da “caixa surpresa” trate, sobretudo, de uma ação que visa chamar a atenção para algo, possibilitando expectativas e uma interação divertida durante o processo de descoberta dos elementos da caixa. Entretanto, parece-me um tanto problemática a roupagem lúdica empregada para uma ação com um objetivo bastante didático e, muito possivelmente³¹, afastado dos princípios estéticos, mesmo buscando uma interação lúdica. O universo estésico, a exploração dos sentidos, especialmente o tátil, representam para a experiência da “caixa surpresa” um potencial enorme para mobilizarmos a dimensão estética. Entretanto, se apenas o que encontramos nela são letras, elementos que oferecem desafios mais relacionados à decodificação do que à percepção, a própria ludicidade parece afetada.

A segunda aborda outra afirmação advinda dos dados do questionário e que parece tocar na relação ludicidade e diversão é: “[...] tudo que é trabalhado deve ser por meio da ludicidade assim despertando interesse nos alunos³²” (Professora 31)³³. Assim, em primeiro lugar, afirmar que “tudo” deve ser lúdico, traz um caráter determinante para a educação, o que ainda mais, associado ao “interesse” como sendo condição *sine qua non* para este, parece deixar nas entrelinhas que, para que haja interesse da criança para determinada ação ela precisa, sempre, ser lúdica/divertida. Veremos no capítulo VI que, ao buscar caracterizar práticas pedagógicas que contemplem a dimensão estética, o prazer constitui-se um elemento importante para as professoras. Também, neste caso, veremos a associação direta entre prazer e ludicidade um tanto problemática.

³⁰ Esta foi a expressão utilizada no questionário para responder a indagação: quais práticas pedagógicas acabam sendo mais frequentes em seu contexto?

³¹ Evidencio que esse, “muito possivelmente”, diz respeito à impossibilidade de caracterizar de maneira mais robusta a ação que a professora relata. Não tendo presenciado a experiência, e focando no que diz o próprio relato, tenho a impressão de que essa interação da caixa implicava, grosso modo, uma espécie de sorteio. A surpresa da ação concentrava-se no inesperado desse sorteio, e não no objeto que poderia vir a sair da caixa. Admito que a interação viria a contemplar desafios à percepção na medida em que ela abrigasse uma variedade de objetos, de diferentes texturas, tamanhos, formas, e outros.

³² Nesta investigação, os relatos docentes abordaram as crianças pelo termo “aluno”, algumas vezes. No decorrer da segunda etapa diferentes termos foram utilizados. Sabemos que no campo de estudos da Educação Infantil, essas palavras têm sérias implicações epistemológicas. Contudo, não entraremos nessa discussão, tendo como princípio o fato de que nosso foco é prática pedagógica.

³³ Registro, para organização e maior clareza, sempre que alguma fala retirada dos dados da pesquisa for mencionada aqui, utilizarei uma identificação por números (como nesse caso, “Professora 31”) para me referir às participantes do questionário, e um pseudônimo para me referir às participantes do Grupo Focal.

E, em terceiro, como contraste e complementaridade à ideia de diversão vemos os destaques feitos nas produções. Embora a produção possa, e até deva, ser pensada especialmente pelo processo e não tanto por seus resultados, quando exposta da seguinte forma: “[...] atividades de produção individual e coletiva, quando exploramos datas comemorativas principalmente” (Professora 6)³⁴, parece indicar uma atenção especial ao produto final. É como se apenas o caminho pudesse ser lúdico, mas nunca, o fim. Isso porque, vale frisar, a concepção de lúdico está, nesse caso, ainda atrelada em um divertimento, e mais do que tudo, um divertimento exagerado, nunca intimista, pois não pode deixar dúvidas quanto à satisfação daquele que o vive.

O quarto e último ponto, que ainda aborda uma parte da sentença descrita acima [a referência às “datas comemorativas”] mostra o quanto, nesse caso por conta da temática, mantemos certas práticas em um ciclo de eterna repetição. Dessa maneira, ainda que a proposição envolva a ludicidade, uma vez que ela se repita sempre como uma estratégia para alcançar o mesmo objetivo (tal como a caixa surpresa), ou como um tema (fixado no tempo, tal como as datas comemorativas), a curiosidade das crianças vai, aos poucos, sendo suplantada pelas certezas daquilo que esperam delas. Ou seja, o inesperado – que talvez seja o sentido primeiro de todo jogo, haja vista que um jogo não é jogo quando já se sabe o resultado de antemão – é sufocado pelo desejo de controle da situação, e assim perdemos a ludicidade ou, na melhor das hipóteses, a relegamos para um segundo plano na ação pedagógica.

Problematizei a maneira como temos pensado o caráter lúdico das práticas pedagógicas por compreender as relações que ludicidade e Estética mantêm, e que serão mais bem expostas no capítulo seguinte. Mas também, por perceber que a incorporação do jogo no cotidiano da Educação Infantil tem nos conduzido a um “tem que ser”, a um acordo tácito sobre a maneira de pensar e conduzir tais ações, algo que nem sempre parece vir carregado de uma reflexão. Dessa forma, é como se naturalizássemos a dimensão lúdica com base em um recorte etário, sem nos perguntarmos se podemos seguir chamando certas práticas de lúdicas, se a ludicidade se faz necessária de acordo com certas proposições, e se, ela diz respeito a um tipo de relação humana que defendemos, ou simplesmente, uma condição que suspeitamos ser restrita apenas à infância.

Dito isso, na medida em que vemos uma espécie de naturalização etária do jogo e da brincadeira, isto é, associando essas ações de maneira determinística à infância, o terceiro reclame que pretendo abordar torna-se mais claro. Ou seja, uma suposta perda da ingenuidade

³⁴ Agora se trata de uma resposta para a pergunta sobre quais de suas práticas pedagógicas ela compreende que estejam contemplados os princípios estéticos?

conferida à infância. Nesse ponto, faz-se necessário entender o que se tem por ingenuidade ao postular sua suposta perda.

Ao tratar do jogo, já vimos que as correntes (psicanalítica e construtivista) de estudos da Psicologia que predominam sobre a temática têm em seu histórico uma abordagem que termina interpretando o jogo simbólico e o imaginário infantil – em relação ao adulto – sob a perspectiva de um *déficit*. Esse *déficit* implica uma espécie de “imaturidade”, a qual interpretamos como uma incapacidade para lidar com determinadas coisas, dentre elas, algo que pode ser visto como ingenuidade: um conhecimento reduzido do mundo, que faz com que as crianças não enxerguem a “realidade” das coisas, por exemplo, as más intenções, ou sentimentos mais complexos. Retomando algumas considerações de Ariès³⁵ sobre a Florença medieval – contexto no qual as crianças eram responsáveis pelas execuções por apedrejamento – Qvortrup (2015, p. 12 – Grifos do original) explica que “essa tarefa era tida como ‘suja’ demais para ser executada pelos adultos, mas as crianças eram capazes de realizá-la porque elas, devido à sua tenra idade, supostamente estavam protegidas daquele sangue impuro”. Tal posicionamento oferece uma imagem de ingenuidade daquilo que tentamos assinalar. Mesmo envolvidos em uma ação degradante, o mundo adulto (daquele contexto, é claro) compreendia que apenas as crianças seriam capazes de fazê-la, provavelmente por uma não consciência do que cumpriam efetivamente.

Alterando a perspectiva, e partindo para um contexto que aqui também já pontuei como um processo de familiarização – isto é, inserção das crianças no seio familiar/privado – vemos novamente a ingenuidade como um aspecto relacionado à infância. Agora, seguindo um princípio de “conservação das crianças” (Donzelot, 1986), a infância é conduzida para uma esfera particular, com o intuito de preservar tanto sua saúde física, como também psicológica, das impurezas da rua, do mundo público – diga-se de passagem, predominantemente adulto – e também, economicamente desigual. É assim que vemos reverberar em nosso imaginário, mesmo atualmente, imagens da “infância como paraíso perdido, a infância como natureza domada, a infância como ponto zero de um processo de desenvolvimento ou de formação” (Larrosa, 2011, p. 282).

Sabemos que as revisões do próprio campo da Psicologia, da Antropologia, e da Sociologia da Infância, por exemplo, têm nos permitido outras abordagens – talvez o estudo das Culturas das Infâncias seja, essencialmente, uma amostra disso. Não se trata de negar uma

³⁵ Sugiro a leitura:

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

condição diferencial entre adultos e crianças. Fazendo isso, toda ideia de desenvolvimento, e mesmo de educação estaria comprometida. Mas é possível fazê-la de maneira mais aberta e humilde. Considerando que viver a infância hoje não pode ser exatamente como viver a infância cinquenta anos atrás. E mais do que isso, conviver com a infância hoje implica uma tarefa de aprendizado não unilateral. Assim sendo, por uma construção cultural afetiva desejamos apresentar o mundo àqueles que chegam agora. Porém, na relação com o Outro³⁶, nós também aprendemos e não apenas ensinamos – eis um grande ensinamento freireano!

Pautado em Arendt (1906-1975), Larrosa (2004) estabelece uma ligação simbólica da infância ao nascimento. Destaca da autora alemã a afirmação de que “[...] a educação tem a ver com o nascimento, com o fato de que constantemente nascem seres humanos no mundo” (Larrosa, 2004, p. 183), algo que corrobora com o que disse acima. A educação seria, nesse sentido, “[...] o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades, *respondem* à chegada daqueles que nascem” (Larrosa, 2004, p. 188 – Grifos do original). Embora, nessa consideração estejam situadas nossas certezas acerca do mundo, isto é, o conhecimento de vida (humana) que acumulamos historicamente e que adentra nas relações de “recepção” dos que chegam, é a alteridade do nascimento que intriga nosso autor, pois,

A alteridade daquele que nasce só pode se fazer presente como tal quando, no encontro com ela, encontramos verdadeiramente algum outro e não simplesmente aquilo que nós colocamos ali. O nascimento, portanto, implica o aparecimento de algo no qual nós não podemos reconhecer a nós mesmos (Larrosa, 2004, p. 189).

Articulando fragmentos de textos³⁷ de Maria Zambrano e de Hannah Arendt, Larrosa desenvolve a ideia de alteridade conferindo-nos quase uma imagem. Toma a ideia de

³⁶ A diferenciação de grafia na palavra outro – ora escrita inicialmente com maiúscula (Outro) – refere-se à uma diferenciação no sentido do termo. Skliar (2003, p. 26) nos diz que o outro é pensado sempre como exterioridade. Todavia duas perceptivas diferentes costumam ser adotadas: **1)** o outro próximo, “[...] que parece compreensível para nós, previsível, maleável”; e **2)** o outro distante, radical, que parece ser “[...] (in)assimilável, incompreensível e inclusive impensável”. Em relação ao primeiro utilizarei sempre outro (com inicial minúscula), como uma exterioridade do eu ou de um nós, acerca do qual falo. Em relação ao segundo, usarei o Outro (com a inicial maiúscula), por ele representar a diferença em sua radicalidade.

Sugiro a leitura:

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

³⁷ Considero importante referenciar, a partir de Larrosa (2004) as obras por ele apresentadas:

a) A relação entre educação e nascimento:

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. 10ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

b) E em a crise da educação – capítulo do livro que já citamos aqui:

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro Willian Barbosa. 5ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

c) Já a discussão de María Zambrano está no prólogo de:

ZAMBRANO, María. **Filosofia y poesia**. 4ed. México: FCE, 1996.

“nascimento” de Arendt e articula à frase de Zambrano: “[...] o que nasce é o que vai do impossível ao verdadeiro” (Larrosa, 2004, p. 192). Assim almeja fazer compreender esse devir, que faz com que a infância não possa ser encerrada em um processo de formação entendido como mera produção, fabricação – como se controlássemos os resultados. Ela é impossível, pois este é tudo aquilo que escapa ao que controlamos sob o guarda-chuva das possibilidades. E é verdadeira pois, não apenas realiza nossas expectativas (o que significaria entendê-la sob o princípio da realidade), mas irrompe como acontecimento.

Diante desse viés, a fim de concluir o que aqui iniciei, a ingenuidade poderia ser entendida como uma espécie de olhar inaugural – na perspectiva onírica que lhe confere também Bachelard (1988). Um olhar desprendido das certezas prontas, dos *a priori* que sustentam nosso pensar cotidiano. Um olhar curioso, daquele que nasce. Daquele que investiga e explora o mundo. E, mesmo que lhe apresentem as respostas, deseja uma confirmação prática e encanta-se com ela. Essa não seria uma característica negativa, pelo contrário, é um pouco o que busca a perspectiva fenomenológica. Uma postura curiosa, atenta, aberta – extremamente condizente com a experiência estética.

Mesmo correndo o risco de ser enfadonho e demasiadamente prolixo, identificando e desdobrando os lamentos da Estética, da educação e da infância, pretendia oferecer um panorama inicial de algumas questões que esbarram em conceitos chave da pesquisa desenvolvida. Compreendo que certos pontos, aqui abordados, já demonstram conflitos enfrentados no cotidiano da ação docente. Eles configuram as imagens da infância, de professor e professora, como também as concepções de Arte e Estética e as funções e importância que se atribuem para elas. Os ideais de beleza e associações com a Arte decorativa, por exemplo, implicarão a seleção de materiais, experiências e práticas (muitas vezes um tanto estereotipadas). O descrédito imputado à profissionalização dará vazão para uma enxurrada de opiniões que constroem a atuação das professoras, e diminuem o peso da formação e dos discursos acadêmicos, fazendo com que, muitas vezes, essas profissionais terminem recorrendo a uma espécie de senso comum – no sentido de um hábito, de um acordo tácito dado pela própria experiência de vida – na intenção de encontrar certa estabilidade para sua prática pedagógica. A ingenuidade, a importância do brincar e as restrições que são atribuídas à infância também configuram a base das propostas pedagógicas, na medida em que, em articulação com as indicações curriculares oficiais, a ênfase nas experiências lúdicas, a abertura e atenção às múltiplas linguagens e o desejo de um espaço de qualidade pensado para a infância, são pontos sob os quais sempre giram os relatos docentes. Entretanto, para aprofundarmos essas discussões

e seguir o movimento de escrita já indicado na introdução desta tese, adentrarei na sequência as discussões mais centradas na Estética.

3. TODA ESTÉTICA IMPLICA UMA CONCEPÇÃO HUMANA

A Estética não foi encarada nesta pesquisa como uma teoria da Arte. Mesmo já tendo anunciado isso em outros momentos destes escritos, é importante nesse ponto, frisar tal posicionamento. Não significa tampouco que Estética e Arte sejam conceitos separados, ou antagônicos. Mas principalmente, que é a partir da intenção de compreender a Estética como uma dimensão do conhecimento e da vida, algo que transcende os domínios da Arte, que podemos dizer que toda concepção de Estética implicará também uma concepção humana. Desde o levantamento bibliográfico, até as referências mais basilares do tema, as reivindicações pela consideração da Estética num processo educativo – as quais se mostram políticas, nesse sentido – assumem em comum a preocupação com a sensibilidade, como forma de resistência a um processo de anestesia, de esquecimento de nossa capacidade perceptiva, que nos une à concretude do mundo por meio de nosso corpo sensível. Assim, veremos, no desenvolvimento dos argumentos a seguir, que essa mesma característica termina por situar o humano em uma condição de cisão, entre sensível e não sensível, entre a necessidade e a formalidade, entre Arte e ciência – condição não natural, mas que passa pelas proposições teóricas envolvendo a dimensão estética.

Como disse outrora, “as reflexões mais profundas a que cheguei talvez tenham partido de uma experiência estética”. E, por essa razão, buscarei algumas imagens que possam conferir uma materialidade metafórica para essa investida teórica. Assim, no tópico seguinte o “Visconde Partido ao Meio” (Calvino, 2011), ajudará a iniciar as reflexões sobre a maneira como Schiller (2002) e sua Educação Estética configuram um caminho para pensarmos a formação de um ser pleno.

3.1 O VISCONDE PARTIDO AO MEIO: O PLANO DE FUNDO DO HOMEM SCHILLERIANO

Assim, para oferecer uma imagem que nos ajude a pensar melhor o que venho pontuando acima – a condição de um humano cingido – recorro à uma obra de Calvino (2011): “O visconde partido ao meio”. Depois de levar um tiro de canhão em uma batalha, o visconde Medardo di Terralba sobrevive, mas de uma maneira completamente nova: dividido em dois, sendo sua parte direita tomada pela mais absoluta maldade e a esquerda pela bondade. Na medida em que os dois viscondes (o bom e o mal) seguem suas vidas de forma independente, cada um à sua personalidade, é que percebemos as dificuldades de uma vida desequilibrada.

Nos impasses vivenciados pelo personagem percebemos que ninguém é totalmente bom ou mal, e que quanto mais próximo de uma dessas extremidades, mais dificuldades enfrentamos. Dessa maneira, não posso deixar de pensar o quanto Medardo di Terralba ajuda-me a compreender, por analogia, o homem cingido schilleriano.

Schiller (1759-1805) foi, dentre outras coisas, poeta e filósofo. Assim, suas produções nos dois campos, teórico e artístico, lidam com um contexto em que o autor presencia mudanças culturais bastante significativas, as quais compreenderíamos mais tarde como características da Modernidade. Refletindo a Arte, em um texto intitulado “Poesia Ingênua e sentimental”³⁸, é a figura do poeta que inquieta Schiller ao ponto de propor uma diferenciação entre os poetas da Antiguidade (ingênuos) e os da Modernidade (sentimentais). Os primeiros mantêm uma relação una com a natureza, haja vista que *são natureza*³⁹, ou seja, “são o que nós fomos; são o que devemos vir a ser de novo” (Schiller, 1995, p. 44). Contudo, aos segundos, seria impossível esse retorno à natureza sem um processo de idealização. “Haveria, no homem moderno, uma cisão entre o mundo natural e o mundo cultural ou racional, por isso mesmo ele busca a possibilidade de restabelecer a ligação entre os dois âmbitos separados” (Süssekind, 2011, p. 9). Dessa forma, aos poetas sentimentais caberia não a tarefa de “perfeição na imitação do real” (o que caberia aos ingênuos), mas sim a busca do “ideal infinito de uma harmonia com a natureza a partir da cultura, a partir da liberdade” (Süssekind, 2011, p. 14).

Tanto a ideia de liberdade, a qual mantinha uma estreita relação com o contexto histórico e social de nosso autor, quanto a busca da resolução dessa cisão do homem moderno, se fizeram ver em outra produção de Schiller: as “Cartas para a Educação Estética do Homem”⁴⁰. Talvez a expressão Educação Estética seja realmente uma formulação teórica inaugural do filósofo. Não quero dizer com isso que as preocupações com a Estética remetam a ele como origem da temática. Mas, na medida em que Schiller vincula a Estética em uma dimensão da formação humana, sem a qual o homem não alcançaria sua plenitude, poderíamos arriscar dizer que sua

³⁸ Texto publicado pela primeira vez na revista literária *As Horas*, fragmentado em três partes. Apenas em 1801 o próprio autor os reuniria nos *Pequenos escritos em prosa*.

³⁹ Registro: para aqueles que estudam a infância poderíamos estabelecer uma correspondência entre esse posicionamento e aquilo que ficou conhecido como “Teoria da Recapitulação”, a qual associa a infância (em seu sentido individual) com a infância da humanidade (em um sentido mais geral, relacionada com a Antiguidade). Como aponta Kishimoto (1994, p. 121) “ao observar as brincadeiras infantis e a capacidade imitativa da criança, o século XVIII erige o conhecimento da criança como via de acesso à origem da humanidade”. E como continua a autora, justamente na suposição de uma equivalência entre os “povos primitivos e a infância, poder-se-ia entender a infância como idade do imaginário, da poesia, à semelhança dos povos dos tempos da mitologia”. Nesse sentido, há de se notar que Schiller usa exatamente analogias com a infância para explicar o conceito de ingênuo.

⁴⁰ Entre julho e novembro de 1793, Friedrich Schiller (1759-1805) escreve ao seu “mecenas”, o príncipe Friedrich Christian von Augustenburg, como uma espécie de agradecimento, as cartas que constituem o fundamento do seu tratado “A educação estética do homem numa série de cartas”.

proposição assume um viés educativo e antropológico. Deixando claro tanto sua admiração, como as referências kantianas que passam a compor sua própria teoria, o filósofo vê a Estética (e as discussões do belo e do sublime – as quais remetem à Kant) como um caminho para a formação de um tipo de sujeito, uma concepção de homem moral, autodeterminado, já que para ele “o homem é o ser que quer” (Schiller, 2011, p. 55). Já vimos na cisão do poeta moderno, que Schiller não pretende desligar-se da natureza. Apenas não acredita em um retorno para ela nos moldes do poeta ingênuo, por isso a relação entre Arte e moral será tão importante. Afinal o homem é um ser que, na concretude de sua existência, nunca será livre das leis naturais, que o atingem em última instância, pela morte. Contudo, apesar dessa condição, não está completamente delimitado por elas. É por meio da razão que nos tornamos autodeterminados, fazendo escolhas que muitas vezes escapam às necessidades humanas – ou aquilo que o autor denominará de “impulso material” (Schiller, 2002). Assim, a natureza está para o material, enquanto a cultura e a razão articulam-se ao polo oposto, no qual impera um desejo de formalidade, por isso, denominado “impulso formal”.

Embora, tais impulsos ajudem a compreender, teoricamente, as características de duas posturas ou estágios do ser, Schiller (2002) não parece indicar que eles se apresentem de maneira isolada – da mesma maneira afirma que em tempos modernos vemos poetas ingênuos, por exemplo. Não há efetivamente um Medardo di Terralba vagando pelo mundo, partido ao meio. Porém, há desvantagens ou riscos, sempre que um dos impulsos se mostre predominante. Na poesia fala dos perigos da “extravagância” e da “indolência”, conceitos que Süsskind (2011, p. 15) nos ajuda a compreender melhor indicando que,

Quando deixa de lado as condições impostas pelo próprio conceito da natureza humana, quando abandona a realidade para ascender às idéias, a poesia sentimental se torna extravagante. A extravagância, risco do poeta sentimental, se opõe ao erro da indolência, que designa o risco do poeta ingênuo de ficar preso às determinações do momento, ao particular, e não conseguir criar uma relação com o geral.

O mesmo risco que ao poeta se encontra susceptível, ocorre em todo e qualquer humano. Dominado pelos impulsos materiais, a indolência não nos deixa enxergar além da imediatividade de nossa existência. Enquanto, completamente entregue aos impulsos da formalidade, abandonamos todo e qualquer vestígio de natureza, tornando-nos insensíveis, desligados de nós mesmos. Somente seria possível uma elevação moral do homem na medida em que essas duas capacidades, ou dois impulsos se reconcilhassem, para o qual Schiller apresenta o “impulso lúdico”, em que se situaria o estado estético. Nele, razão e sensibilidade, “[...] atuam juntas e não se pode mais falar da tirania de uma sobre a outra. Através do belo, o

homem é como que recriado em todas as suas potencialidades e recupera sua liberdade tanto em face das determinações do sentido quanto em face das determinações da razão” (Suzuki, 2002, p. 12).

Assim, a ideia de lúdico mostra suas relações com Kant e seu “jogo livre”, já que a noção do “jogo livre” entre as faculdades da razão, exposta na terceira crítica⁴¹, permitiria “[...] uma concepção da beleza que não tende nem ao sensualismo nem ao racionalismo” (Süssekind, 2011, p. 20). Entretanto, a lógica de jogo ganha em Schiller uma dimensão, poderíamos dizer, basicamente ontológica, na medida em que ele afirma que “[...] o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga” (Schiller, 2002, p. 80). Tal disposição humana para o jogo e do jogo como caracterização de uma concepção humana serão um passo significativo na proposição teórica schilleriana. Acima de tudo por conferir ao jogo uma seriedade que contrastava com o contexto e suas referências. É tomando o jogo não como uma limitação humana, mas como ampliação, que ele entende que a plenitude do homem (e aí implicada sua liberdade) depende do jogo. Como afirma: “com o agradável, com o bem, com a perfeição, o homem é apenas sério; com a beleza, no entanto, ele joga” (Schiller, 2002, p. 79).

Não é à toa que, em outras referências mais contemporâneas sobre Estética, encontramos associações com o conceito de lúdico ou de jogo (como veremos com Gadamer [1997; 2002] mais adiante). Até mesmo os “princípios estéticos” que embasam a Educação Infantil – e que se encontram estipulados no Art. 6º das DCNEI – determinam que as práticas pedagógicas nesse contexto atentem ao respeito “da sensibilidade, da criatividade, da **ludicidade** e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (Brasil, 2009a – Grifos meus). Como temos visto, tais conceitos já se encontram, de alguma maneira, na proposição schilleriana como uma espécie de resolução à condição de cisão do homem moderno. Mas estariam as duas indicações – o impulso lúdico schilleriano e a ludicidade das DCNEI – apontando na mesma direção? Mesmo não tendo a pretensão de sugerir que significam a mesma coisa, não teria motivos para pensar o contrário. Lembremos: na medida em que Schiller compreende que, mesmo ao homem moderno (sujeito constituído em um cenário no qual a cultura e a razão são elementos fundamentais), o retorno à natureza é condição para que se possa viver a plenitude humana. Afinal, é de uma formação integral que fala. De igual maneira encontramos no Art. 3º das DCNEI uma perspectiva que corrobora com

⁴¹ Ou seja, a Crítica do Juízo. Sugiro a leitura:

KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do juízo**. Trad. Valerio Rohden e António Marques. 2ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

esse posicionamento, ao afirmar que, na Educação Infantil, o currículo é concebido como, um conjunto “[...] de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o **desenvolvimento integral** de crianças de 0 a 5 anos de idade” (Brasil, 2009a — Grifos meus).

Embora sustente uma proximidade entre os fins (isso é: uma integralidade do ser) para os quais tanto Schiller, quanto as DCNEI pensam a Estética, e com isso o jogo e a ludicidade, não acredito poder afirmar que a interpretação que se faz desses conceitos, ao passarmos das orientações legais às práticas pedagógicas, mantenha a mesma coesão. É latente o quanto, na visão das professoras, a ludicidade mostra-se cara ao processo educativo na infância. Mais uma vez, a partir da primeira etapa de minha investigação, a qual consistiu em um questionário, perguntei acerca das práticas pedagógicas mais frequentes e/ou que atendem os princípios estéticos, bem como sobre a importância da Estética na Educação Infantil. Não obstante, as relações entre ludicidade e Estética nunca foram expostas de forma clara, embora sempre indicassem o lúdico como um fundamento das ações cotidianas, citado frequentemente como um caminho, uma abordagem para outra coisa. Os recortes das falas extraídas das respostas ao questionamento indicado acima sinalizam tal preocupação:

Professora 10: *Aprendizados lúdicos para que as crianças aprendam brincando [...].*

Professora 18: *[...] a criança aprende muito mais através da ludicidade.*

Professora 31: *Na educação infantil tudo o que é trabalhado deve ser por meio da ludicidade assim despertando interesse dos alunos.*

Professora 11: *As práticas mais frequentes são: o aprendizado lúdico [...].*

Nesse sentido é que o afastamento da concepção schilleriana vai acontecendo. O jogo (o qual, frisemos, está ancorado no jogo livre kantiano), não responde aos anseios da formalidade, nem tampouco aos desígnios da necessidade, instaurando uma suspensão, uma terceira margem, um estado no qual o homem é livre. Defendo que, o jogo infantil, se sustenta sob essa mesma caracterização. Entretanto, ao exigirmos do jogo algum sentido fora dele, solapamos a condição de liberdade daquele que joga, pois situamos o jogo a serviço de algo, seja da necessidade ou da formalidade. Quanto a isso, adverte Kishimoto (2008, p. 23), “todo jogo é educativo em sua essência. Em qualquer tipo de jogo a criança sempre se educa”. Da mesma forma, educação estética schilleriana investe na ideia de que a beleza (com a qual o homem joga, segundo Schiller [2002]) representa um caminho para a elevação moral do

homem. O que quer dizer, que no impulso lúdico, no jogo, ou na experiência estética, o ser humano, de igual maneira, sempre se educa, sempre se transforma.

Se procuro enfatizar o caráter educativo do jogo e/ou da experiência estética, tendo por base as falas coletadas durante a investigação e citadas acima – as quais se somaram às percepções de minha trajetória profissional – é por perceber que, muitas vezes, no contexto educativo, essas ações assumem perspectivas bastante diversas. Se outrora problematizei o caráter determinante e prescritivo da afirmação vinda da “Professora 31”, para a qual “tudo que é trabalhado deve ser por meio da ludicidade”, acredito que os outros posicionamentos abordados acima vão ao encontro dessa mesma perspectiva. Afinal, é por acreditar que “a criança aprende muito mais através da ludicidade” que esse é inclusive um aspecto fundamental às práticas pedagógicas na Educação Infantil, até mesmo nas políticas públicas (ou nas DCNEI, para ser mais exato). Não se trata então de ir contra essa postura. Mas de compreender, em profundidade, o que se tem pensado em relação à tal ludicidade. Ao falarmos em “aprendizado lúdico”, no que pensamos efetivamente? Em uma relação de aprendizado divertida? Criativa? Dinâmica? Veremos no capítulo VI que, ao caracterizar as práticas estéticas, a ludicidade na concepção das professoras é atravessada pela ideia de prazer, o que revela ao mesmo tempo uma concepção de infância um tanto romantizada (visto que supõe um gosto e um modo de ser criança muito abstrato), bem como uma associação direta entre “ser lúdico” e “agradar”.

Contudo, nesse momento já podemos perceber que levantar um “aprendizado lúdico” nos permite concluir ao menos duas coisas: **a)** há outro tipo de aprendizado, não lúdico, que tudo indica, é característico ao Ensino Fundamental; **b)** que (e isso é o que mais me interessa por ora) ele está numa condição de adjetivo. Por conta disso, o lúdico, o jogo, são o segundo plano da ação. Não são compreendidos como educativos em si. Não configuram eles próprios o aprendizado. Por isso, são citados na maior parte do tempo como um caminho, método, tipo de relação, que conduz aí sim, para algum aprendizado, o qual poderia dar-se de outra maneira (não lúdica).

Embora faça esse destaque aqui, não acredito que essa posição deslocada do jogo, do lúdico, nas práticas pedagógicas na Educação Infantil sejam um grave problema. Pelo que já podemos ver, elas instituem outra maneira de pensar a relação humana e educativa nesse contexto, contrastando com uma suposta seriedade (simbolizada pela falta de ludicidade) no Ensino Fundamental, por exemplo. O alerta que procuro desenvolver, direciona-se à predominância dessa abordagem do jogo, na qual se esquece que, em si, ele é educativo (Kishimoto, 2008). Não é por menos que, em uma perspectiva teórica, chega a ser encarado como a forma de ser da própria Arte. É Gadamer (1997) que pensa no jogo como explicação

ontológica da obra de Arte. O autor defende que o “[...] jogo não significa aqui o comportamento ou muito menos o estado de ânimo daquele que cria ou daquele que usufrui e, sobretudo, não significa a liberdade de uma subjetividade que atua no jogo, mas o próprio modo de ser da obra de arte” (Gadamer, 1997, p. 107). Depois de analisar as experiências relatadas pelas professoras, poderia dizer inclusive que os problemas em compreender e contemplar a dimensão estética nas práticas pedagógicas, decorrem também da maneira como compreendem o jogo. Assim como o lúdico assume a função de adjetivo da ação, de igual maneira, a própria Arte termina servindo como explicação, analogia, ou ilustração a determinado conteúdo/conceito, descaracterizando a abertura de sentidos que se instaura na relação, no jogo, na Arte, algo já denunciado em pesquisas como as de Lage (2018), Arantes (2019) e Duarte (2022).

A partir dos problemas do jogo posso concluir esse item mostrando que mesmo tentando incorporar a Estética sob o ponto de vista schilleriano, isto é, tentando resolver a cisão entre sensibilidade e racionalidade, entre necessidade e formalidade, certas interpretações do próprio conceito de Estética, e nela a ludicidade, por exemplo, terminam por alimentar um dos lados – em especial, o da razão, da formalidade. Por isso, sigamos o tema da cisão humana, analisando-a no tópico seguinte com outro autor, buscando contribuições que nos ajudem a compreender o que de humanidade temos “perdido”, na medida em que a Estética passa a representar na própria produção acadêmica, uma reivindicação por uma educação mais humana. Utilizarei outra analogia, incorporando agora o “Cavaleiro Inexistente” de Calvino (2005), como forma de problematizar a ideia de humanidade, e nesse caminho, discutir a lógica de mundanidade bachelardiana e sua relação com a infância.

3.2 O CAVALEIRO INEXISTENTE: A CISÃO BACHELARDIANA E O LUGAR DA INFÂNCIA

Na introdução desta tese apresentei uma revisão bibliográfica como resultado de levantamento feito no banco de teses e dissertações da Capes. Essa revisão ajudou a ter uma dimensão da produção científica acerca da temática, especialmente, no entrecruzamento dos descritores Estética, educação infantil e práticas pedagógicas. O número de produções encontradas mostrou-se bastante reduzido, em comparação com as buscas isolando cada descritor. Amparado nisso percebi que, apesar de não remeter para uma discussão muito atual, não temos um volume tão significativo de pesquisas sobre o tema, ou pelo menos, não da maneira como tenho buscado conduzir tal investigação. Contudo, ao me deparar com os poucos

resultados, desde logo foi possível compreender uma peculiaridade. Há uma ampla produção acadêmica discutindo a Estética (inclusive no âmbito da Educação Infantil), todavia, de forma tangencial. Isso reflete em uma gama de artigos, que se encontram dispersos em tantas outras bases de dados. Nesse sentido, outras revisões mais pontuais me permitiram abordar especificidades, quando feitas de forma concentrada em apenas uma base de dados.

Ao final do ano de 2021, uma dessas revisões específicas no *Web of Science*⁴², sob a sentença de busca avançada (estética OR aesthetic) AND (infância OR childhood OR "educação infantil" OR "childhood education") AND ("práticas pedagógicas" OR "pedagogical practices" OR "teaching education"), três artigos foram encontrados. Ambos foram lidos de forma integral e analisados a partir da “Análise de Conteúdo” (Bardin, 2016). Dentre as considerações que essa incursão permitiu elaborar, uma delas vai ao encontro do que tenho até o momento problematizado: isto é, uma cisão na forma de conceber o humano. Os três artigos em questão tratavam de objetos diferentes, usavam metodologias e referenciais teóricos distintos, mas chegavam a uma conclusão em comum: a Arte e a Estética são caminhos para pensarmos em uma educação mais humana. Entretanto, não somos já humanos? Onde se localiza esse quê a mais de humanidade aí buscada? Assim, para desenvolver isso, abordarei mais em detalhe essa análise.

Tendo por objetivo destacar o objeto, a metodologia e as conclusões a que chegam os três artigos, os apresento de maneira breve para que o leitor e a leitora se familiarize com as produções. Corrêa e Ostetto (2018), utilizando-se da metodologia das “Narrativas Autobiográficas”, discorrem acerca da formação de professores para a Educação Infantil. De modo que, para as autoras, os relatos dos sujeitos da pesquisa deram a ver a importância da presença da Arte durante essa formação profissional. Concluem assim, que as professoras envolvidas na investigação desejavam mais Arte. No texto de Reis *et al* (2021), são as rotinas pedagógicas e a prática docente os objetos pesquisados – e alcançados a partir da Etnografia. A Estética apresenta-se, nesse contexto, como uma dimensão a ser contemplada na concepção das rotinas. Conforme as referidas autoras, respeitar essa dimensão significa conferir mais criatividade, flexibilidade e significados às práticas docentes e aos tempos e vivências da Educação Infantil. Já Teixeira e Azevedo (2017), tratam de uma análise documental sobre relatórios gerados em uma experiência envolvendo um Curso de Especialização em Educação e Cinema. Indo do particular para o geral, o cinema passa a representar a Arte, compreendida pelas autoras como uma possibilidade para tornar a docência mais humana.

⁴² Necessário destacar que tratamos aqui especificamente do banco de dados *Web Of Science* (geral), e não do *Web of Science (Scielo)*.

Diante esse brevíssimo relato sobre elementos dessas produções creio ser possível nos depararmos com duas considerações identificadas nelas: **1)** uma crítica à uma perspectiva de educação que se encontra ancorada na cisão ciência/Arte, razão/emoção, cognição/sensibilidade; **2)** como solução à própria crítica, outra ideia de educação, visando a integralidade humana e a percepção de uma conexão entre essas dimensões apartadas na concepção de educação criticada.

Se no primeiro tópico deste capítulo recorri à obra de Ítalo Calvino para oferecer uma imagem para nossas reflexões, o farei uma vez mais. Agora lembrando de Agilulfo Emo Bertrandino dos Guildiverni – o Cavaleiro Inexistente – esse personagem quase caricato, de nome extravagante, defensor da cristandade, em sua límpida e reluzente armadura, dentro da qual, “nada” existe. Quem sabe pela perspectiva psicanalítica ele representasse muito bem o “Grande Outro” lacaniano. Essa impessoalidade, essa voz oculta, a qual “diz-se que...”, “pensa-se que...”, mas que nunca é efetivamente encontrada, a não ser de maneira simbólica (Zizek, 2010). Contudo, é como um ideal de humanidade que esse ser Inexistente pode nos servir como analogia, porque por um lado, ele é apenas casca. É tudo que se espera dele – não esqueçamos de considerar a reflexividade de sua armadura – um exemplo a todos... é perfeito. O vazio interno não parece incomodar, já que sua exterioridade cumpre muito bem as funções que lhe são designadas. Isto é, enquadra-se muito bem no perfil produtivista propagado por discursos educacionais vinculados à lógica econômica capitalista, os quais são criticados pelos artigos em questão. Um ideal humano vazio de emoções, opiniões próprias, de sonhos e planos de vida.

Porém, por outro lado, de maneira menos pejorativa – e que talvez combine mais com nosso personagem, tendo em vista suas crises existenciais durante a trama – esse vazio remeta muito mais à característica mais humana de todas – nossa incompletude. O “Cavaleiro Inexistente” só pode vir a ser esse exemplo para a humanidade na medida em que algo lhe falte, pois toda e qualquer determinação sobre o que é o humano pode cair no erro de encerrar a própria humanidade. Por isso, quando encontramos, na produção acadêmica, a reivindicação de uma humanidade (sendo já humanos), que ideia de humanidade é essa?

Quando olhamos de maneira mais concisa as críticas levantadas pelos artigos, os problemas giram em torno da fragmentação do conhecimento (Reis *et al*, 2021), da dissociação entre as dimensões da educação, da priorização de apenas uma (a verbal) entre as múltiplas linguagens, da anestesia que se apodera do mundo adulto (Corrêa; Ostetto, 2018), da lógica educativa transmissiva que não permite a produção de significado sobre o mundo (Teixeira; Azevedo, 2017). Esses pontos parecem afirmar em comum, mais do que tudo, o esquecimento de algo basilar da dimensão estética: somos seres sensíveis! Não em um sentido romântico, mas

em um sentido etimológico mesmo. Sabemos, conhecemos e experimentamos o mundo a partir de nossos sentidos. Por isso, respeitar a dimensão estética tem menos a ver com a incorporação de “atividades artísticas” do que com a consideração de uma outra forma de inventar as relações educativas, isto é, de compreendê-las não pelo signo da transmissão, mas da experiência. Não é à toa que, nos encontros do Grupo Focal, na medida em que as professoras participantes da pesquisa aproximavam-se de uma concepção de Estética mais densa e a relacionavam com suas práticas pedagógicas, os termos “trabalho” e “atividade”, os quais frequentemente nomeavam as ações relatadas abriam espaço para “vivência/experiência”.

Pensar a educação a partir da experiência envolve, mais do que tudo, centrar as relações naquele que aprende, e não tanto naquele que ensina. O que não quer dizer, que o papel do segundo se torne obsoleto ou sem fundamento. Muito pelo contrário. Ele será o responsável por, conscientemente, criar determinadas propostas, caminhos, possibilidades para que surja a experiência – afinal, sem desafios, tempo, liberdade para interagir com as pessoas e o mundo, como ela poderia acontecer? No ato de conhecer há uma base afetiva. Mais uma vez tenho que dizer, não em um sentido romantizado. Afetivo porque para conhecer, algo deve antes nos afetar, exigir de nós essa posição de assombro – fenomenológica e típica à experiência estética – que nos permite estranhar o que, muitas vezes, sempre esteve diante dos nossos olhos. Mas é justamente porque toda experiência, seja ela estética ou poética, “[...] diz respeito ao estar em ato no mundo e não imaginar idéias (sic) sobre o mundo” (Richter, 2005, p. 199), que a lógica transmissiva ignora essa base afetiva, e compromete com isso, o ato de conhecer, de produzir sentido sobre o mundo, e com isso, o próprio mundo.

Nesse contexto, parece que esse estado de anestesia, não nos transforma em seres “não humanos” – haja vista que o *cogito* cartesiano, nossa racionalidade, nossa cognição (elementos que temos historicamente apresentado como característicos à humanidade), não estão de todo, suprimidos. Porém, nossa capacidade de sentir, imaginar e intervir no mundo sim. Diria que o que vemos comprometido em nossa humanidade, ao ponto de reivindicarmos pela presença da Arte e da dimensão estética, mais humanidade na educação, seria nossa mundanidade. Nesse ponto, nossa referência aponta para Bachelard (1996). Especialmente por se tratar de um autor que sempre almejou estabelecer uma relação de complementaridade entre razão e sensibilidade, Arte e ciência, por exemplo, quando afirma que “a ciência é a estética da inteligência” (Bachelard, 1996, p. 13). Assim, é analisando a maneira como fomos constituindo aquilo que podemos hoje compreender como um Espírito Científico, que Bachelard (1996) expõe aquilo que chama “lei dos três estados para o espírito científico”: **a)** o estado concreto; **b)** o estado concreto-abstrato; e **c)** o estado abstrato. Desenvolver cada um desses estados seria enfadonho

e desviaria nosso foco. Por isso, cabe apenas, de maneira breve, esclarecer que tais denominações objetivam oferecer certas imagens de diferentes momentos na constituição de tal espírito [científico], o qual surge de maneira mais contemplativa até alcançar um patamar reflexivo acerca da realidade, ou seja, vai do concreto ao abstrato⁴³. Todavia, acrescenta ainda Bachelard (1996, p. 12), os “interesses” à caracterização dos três estágios, “lhes constituem uma base afetiva”. Dessa maneira, expõe o que chama de “lei dos três estados da alma”, quais sejam: **a)** “a alma pueril ou mundana”; **b)** “a alma professoral”; e **c)** “a alma com dificuldade de abstrair e de chegar à quintessência”.

Na formulação teórica bachelardiana o terceiro estado da alma, descrito acima, parece ir ao encontro da complementaridade entre razão e sensibilidade da qual tratei há pouco, na medida que representa uma conciliação entre a curiosidade da “alma mundana” e o desejo de fixação, de demonstração, assentados na autoridade da “alma professoral”. Assim, por essa razão, esse terceiro estado da alma é um lugar de inquietude, de permanente desconfiança, mas consciente de seu papel, pois mesmo que ponha em dúvida o direito à abstração, compreende que “[...] a abstração é um dever, o dever científico, a posse enfim purificada do pensamento do mundo!” (Bachelard, 1996, p. 13).

Entretanto, para seguirmos é preciso definir de maneira mais clara o que significaria, para Bachelard, a alma mundana e o motivo de apresentá-la aqui como uma imagem do que temos suprimido na noção de humanidade predominantemente difundida em nossas práticas pedagógicas. Nesse sentido, explicitemo-la com o autor:

Alma pueril ou mundana, animada pela curiosidade ingênua, cheia de assombro diante do mínimo fenômeno instrumentado, brincando com a física para se distrair e conseguir um pretexto para uma atitude séria, acolhendo as ocasiões do colecionador, passiva até na felicidade de pensar (Bachelard, 1996, p. 12 – Grifos do original).

A atitude fenomenológica desse estado torna-se notória: “o assombro diante do fenômeno”; “a brincadeira como pretexto para uma atitude séria”; e a “felicidade de pensar”. Ao mesmo tempo, a imagem de infância dela se aproxima. Nosso autor critica, na mesma obra acima citada, o fato de que com o tempo, assumimos um “instinto conservativo, [...] em que o espírito prefere o que confirma seu saber àquilo que o contradiz” (Bachelard, 1996, p. 19). Mas, em oposição, é na infância que nossa “curiosidade ingênua” se permite assombrar com as coisas, experimentar, sentir e teorizar. Nesse movimento é que a complementaridade entre as

⁴³ Destaco que, dependendo do viés epistemológico que se assume, as relações com os conceitos de concreto e abstrato podem inverter essa ordem, haja vista que enquanto fenômeno algo pode ser considerado “abstrato”, e na medida em que chegamos a seu núcleo, a ponto de compreender alguma lei, tocamos o “concreto”.

dimensões apartadas no humano cingido que tratei até esse ponto é revelada. A ciência é dependente dessa afetação, da sensibilidade. Todo saber só se firma enquanto científico na medida em que organiza, denomina, classifica, aquilo que foi em um dado momento, assombro. Da mesma forma, em direção oposta, a sensibilidade que não se apresenta como relação mundana, isto é, do humano com o mundo, a qual transforma o sujeito da experiência, converte-se em mero sentimentalismo. Não se trata de uma ligação de cunho utilitarista. Não quero dizer que a sensibilidade ou a ciência devam servir para um propósito fora delas. Bachelard (1996, p. 21) diz que “[...] o homem movido pelo espírito científico deseja saber, mas para, imediatamente, melhor questionar”. A educação que defende o respeito à dimensão estética também projeta um humano mais sensível, capaz de sentir com mais profundidade. Mas, estariam as políticas apontando efetivamente nessa direção? E o que pensam as professoras envolvidas na pesquisa?

3.3 VOCÊ TEM FOME DE QUÊ⁴⁴? AS ORIENTAÇÕES DAS POLÍTICAS E AS JUSTIFICATIVAS DOCENTES ACERCA DA IMPORTÂNCIA DA ESTÉTICA

Compreendo que, para alguém com as pretensões de prender o leitor e a leitora, talvez já tenha me estendido demais sem entrar naquilo que de mais significativo e único eu poderia apresentar, isto é, as reflexões mais robustas vindas do material analisado em minha pesquisa. Embora entenda a urgência de encontrar o ineditismo de uma investigação, parece-me inviável situar tais pensamentos sem um contexto mais amplo, o qual tenho tentado construir sempre nos primeiros tópicos de cada capítulo. Nesse sentido, indicar que a trajetória das discussões envolvendo a educação estética apontam para uma espécie de cisão da condição humana e apresentam-na como uma forma de reconectar o sujeito, de formá-lo em sua integralidade, objetiva instituir um pano de fundo, sob o qual apresentarei as análises dos questionários trazendo as justificativas docentes acerca da importância da dimensão estética na Educação Infantil.

Antes de seguir, lembro que o questionário a que me refiro configurou a primeira fase da investigação que sustenta esta tese. Apesar da etapa ter inicialmente como foco uma coleta de informações que me possibilitasse elaborar critérios de seleção para reduzir o número de sujeitos da pesquisa a fim de alcançar o indicado para condução de um Grupo Focal, essa ferramenta também permitiu elaborações iniciais acerca do tema central do estudo. Conquanto,

⁴⁴ Frase que faz referência à canção “Comida”, da banda Titãs (1987), a qual aborda de forma irônica o desejo humano de algo além de “comida” (Antunes; Fromer; Britto, 1987).

duas questões versaram diretamente a dimensão estética: a primeira, apresentava os princípios estéticos das DCNEI (Brasil, 2009a) e solicitava que as professoras indicassem algumas práticas, as quais, segundo elas, respeitassem tais princípios. A segunda, indagava a importância desses mesmos princípios estéticos para o desenvolvimento das crianças, isto é, de que maneira eles poderiam contribuir na formação. Ancorado nessas respostas elaborei as figuras, quadros e problematizações que veremos adiante.

3.3.1 Quais práticas pedagógicas do cotidiano contemplam os princípios estéticos?

Na intenção inicial de organizar o material gerado, as repostas foram analisadas seguindo os princípios da “Análise de Conteúdo” (Bardin, 2016). Depois de uma leitura flutuante sobre os questionários, foi possível visualizar expressões, conceitos e indicações de práticas que se repetem. No entanto, no intuito de encontrar uma melhor maneira de organizar e apresentar os termos mais frequentes, utilizei como ferramenta a “nuvem de palavras” gerada a partir de um software indicado para análises lexicais⁴⁵. Trata-se de um software livre e que opera *on line*, denominado *Voyant Tools* (www.voyant-tools.org). Depois de preparar o *corpus* textual a ser submetido a ferramenta, foram necessárias algumas configurações no programa. Dentre elas, elaborei uma lista de termos para funcionar como filtro lexical. Nessa lista constavam advérbios, conjunções, preposições, pronomes e outras categorias de palavras que não representariam o conteúdo das mensagens. Alguns termos adicionais foram acrescentados, tais como: aluno; criança; infantil; educação, por se referirem aos sujeitos das práticas pedagógicas e, por conta disso, serem frequentemente citados. Tendo como objetivo visualizar as práticas mencionadas, esses termos foram suprimidos. Gerada a nuvem de palavras, uma leitura mais aprofundada, bem como o entrelaçamento das informações com outras questões do questionário permitiram interpretações de certas práticas que apresentavam descrições mais vagas. Seguindo esse princípio, a Figura 1 ajuda a visualizar os termos que se sobressaíram em relação às respostas apresentadas em torno da indagação: “quais práticas pedagógicas do cotidiano contemplam os princípios estéticos?”

⁴⁵ Sugiro a leitura:

DABROWSKA, Monika. Análisis semántico y cuantitativo de La casa de Bernarda Alba en el aula con Voyant Tools. Una propuesta de aplicación didáctica. **Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa**, v. 2, n. 2, p. 57-74, 2022. Disponível em: <https://editic.net/journals/index.php/ripie/article/view/116>. Acesso em: 10 set. 2020.

pedagógica. E, em outros, um meio (método) para se alcançá-lo. Dessa maneira, organizei o quadro a seguir buscando concentrar por número de menções tais ações nas práticas relatadas, as quais aparecerão no Quadro 2 sob um verbo (nos casos em que ele representa a própria ação), ou de um substantivo (nos casos em que uma interpretação da ação foi necessária para se compreender o objetivo/abordagem da proposição).

Quadro 2 – Ação central das práticas pedagógicas por número de menções

	PROPOSTAS	MENÇÕES POR RESPOSTA
1	Produção bi e tridimensionais	9
2	Brincadeiras	4
3	Autonomia	4
4	Musicalização	4
5	Contação e criação de história	3
6	Paradidáticas	3
7	Ludicidade	3
8	Respeito	2
9	Experimentação	2

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

É bem verdade que, somente a partir das repostas aos questionários, é difícil determinar com exatidão se as práticas relatadas contemplam ou não a dimensão estética. Sequer as expressões usadas indicam, em todos os casos, uma ação, especialmente, uma ação educativa. E, por conta disso, foi essencial discutir em profundidade com as professoras, buscando mais elementos e esclarecimentos quanto às ações cotidianas vivenciadas na Educação Infantil. Contudo, o material coletado, nesta primeira etapa, permitiu ainda algumas inferências. Então, para avançar nas análises, e observar mais em detalhes as falas geradas a partir do questionário, desdobrei as informações do quadro acima em um novo quadro. O motivo de propor um novo, sem antes ter explorado o anterior, situa-se no fato de compreender que as ações descritas no Quadro 2 estarão subsumidas no Quadro 3. Assim, entendendo o primeiro como uma apresentação mais geral das respostas. O intuito, a partir de uma nova leitura e análise do material, é estabelecer algumas categorizações, as quais visam as potencialidades de uma ação, considerando o que indica o verbo (a ação) utilizado na resposta, os materiais com os quais tal prática opera e algumas temáticas que assinalam para os objetivos da proposição. Vale frisar, o Quadro 3 está constituído de recortes de expressões vindas do questionário, e não pessoais. Acerca de tais dados, aprofundarei algumas discussões. Importante dizer ainda que, das 23

respondentes, 1 não respondeu e outras 12 responderam vagamente ou fugiram ao tema. As demais direcionaram seus apontamentos, especialmente, por meio de exemplos.

Quadro 3 – Categorização das práticas que contemplam os princípios estéticos

PRÁTICAS ENFATIZANDO:			
Liberdade e escolha de apresentar/ fruir/ manusear	Criação e experimentação	Caráter paradidático	Diálogo e a ludicidade
▪ Escolha de músicas; ▪ Deixar acessível os materiais/ brinquedos à criança. ▪ Oferecer possibilidades para que os alunos escolham, desenvolvam, apreciem e criem suas artes de forma espontânea e lúdica.	▪ Criação de histórias; ▪ Trabalho com elementos da natureza; ▪ Criação de artefatos em 2D e 3D (construção/ reconstrução objetos e instrumentos, pintura, modelagem, desenho espontâneo e guiado).	▪ Produção individual e coletiva sobre datas comemorativas; ▪ Desenhar a história contada pela professora; ▪ Utilizar a massinha de modelar para escrever o seu nome ou aprender os números.	▪ Musicalização nas rodas de conversa; ▪ Brincadeiras dirigidas; ▪ Brincadeiras de faz de conta; ▪ Vivência lúdica/ aprendizado lúdico/ ludicidade/ ensinar de forma lúdica ▪ Dança no momento da música

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Na medida em que comparamos o quadro acima e os termos mais frequentes apresentados na nuvem de palavras da Figura 1, percebemos que aqueles termos em destaque voltam aqui e se subdividem em cada uma das categorias que apresento no quadro. Assim, “autonomia” é um princípio buscado nas práticas que envolvem “a liberdade de escolha”. Já a “criatividade” e a “imaginação” são princípios articulados com a “criação e experimentação”. O que apresento aqui como uma terceira categoria, enfatizando o caráter paradidático das práticas pedagógicas, ainda se aproxima da ideia da criação, dos experimentos e da produção. No entanto, é a maneira como isso é incorporado dentro da proposição que me faz descolar esses exemplos dos outros gerando uma nova problematização. Também o termo “ludicidade” transforma-se aqui na última categoria do Quadro 3, sendo articulado ao “diálogo”, na medida em que outras experiências envolvendo a conversa são exploradas.

Seguindo o viés de análise já apontado, e aprofundando cada expressão do Quadro 3, na medida em que uma prática consiste na organização do espaço de maneira acessível, oferecendo “possibilidades para que os alunos escolham, desenvolvam, apreciem e criem suas artes⁴⁷ de

⁴⁷ Compreendo que se trata de uma produção artística. Contudo, considerando que a ideia e conceituação do mundo adulto, não me parece apropriado utilizar esse termo dessa maneira. Nesse sentido concordo com

forma espontânea e lúdica”, ou permitindo que os sujeitos que ali convivem manuseiem “os materiais/ brinquedos”, compreende-se a intenção de proporcionar mais autonomia, respeito, liberdade, noção de pertencimento e responsabilidade às crianças.

De igual maneira, “escolhendo as músicas”, subentende-se que o que está em jogo nesse caso é a liberdade de escolha, a abertura ao repertório trazido pelas próprias crianças, como também, a escuta, a fruição da produção musical. De certa forma, podemos dizer que para além do contato com a produção musical, a qual remete a um tipo de experiência estética, segundo as DCNEI, é também o “princípio ético” (Art. 6º, III), da “autonomia” e do respeito “às diferentes culturas, identidades e singularidades”, que orienta o fazer pedagógico aqui (Brasil, 2009a). É inclusive na diversidade que se apresenta no grupo de crianças, que o encontro com outros contextos e repertórios culturais permite uma ampliação das referências.

Ainda que, de alguma maneira, o que exploramos já estabeleça uma forte conexão com a dimensão estética, a condução dessa escolha e fruição musical, pode restringir mais ou menos as experiências (estéticas ou não) que delas surgem. E, em outros termos, se o encaminhamento da ação é sempre o mesmo, há uma tendência, com o tempo, da interação não propiciar mais uma novidade, um estranhamento – nesse caso constitui-se um sentido de igualdade e o apagamento da alteridade. A forma em que se costuma apresentar e fruir a produção musical pode, de igual maneira: levantar novos questionamentos; direcionar para outras pesquisas musicais (de sons, instrumentos, ritmos, e outros); permitir uma exploração e autoconhecimento do próprio corpo (movendo, sentindo, acompanhando a música); dentre tantas outras possibilidades. Assim, em contrapartida, se a música é apenas um elemento de fundo no ambiente educativo, que tipo de experiência está efetivamente acontecendo? Lembro-me de uma personagem do livro “A insustentável leveza do ser” (Kundera, 1983). Seu nome era Sabina. Ela repudiava veementemente os restaurantes nos quais havia música. Não suportava a ideia do barulho dos talheres e da mastigação misturando-se com a música.

Sem querer assumir uma postura tão rígida, pergunto-me (e ao leitor e leitora): será que essa música que tem se infiltrado em cada tempo e espaço de nossa vida, tem nos conduzido para uma ampliação da experiência estética? Ou escutamos de maneira cada vez mais desatenta

Richter e Lino (2019, p. 207) que, “afirmar as crianças como ‘artistas’ é submeter suas primeiras experiências linguageiras de produzir sentidos e significações no mundo à experiência artística e estética dos adultos. Ou seja, é compreendê-las a partir da matriz romântica de um sujeito fora do comum em sua genialidade: o criador *ex nihilo* que busca em si mesmo as fontes para criar novos objetos e sentidos, alguém portador de experiências sempre originais e inéditas. Sob a égide das ‘belas-artes’, o imaginário escolar nega – ou anula – as diferenças e mantém as crianças reféns de padrões adultos para não ceder a determinado ideal de Arte e conservar, assim, intacta a genialidade de uma suposta perfeição artística”.

e desinteressada⁴⁸? Não seria esse o tipo de interação que já desde a Educação Infantil podemos presenciar?⁴⁹ Sem dúvidas, é um tipo de consumo estético que serve muito bem ao “capitalismo artista” e caracteriza o que já tratamos aqui com Lipovestky e Serroy (2015) como sendo um fenômeno da “Era transestética”. Contudo, meu descontentamento em relação a esse posicionamento incide no fato de não acreditar na ampliação dos horizontes que se apresentam aos consumidores. Toda produção artística (musical, nesse caso), termina sendo acoplada em um nicho de mercado. E, para as crianças não é diferente. Proliferamos tais produções e acentuamos as diferenciações do mundo adulto e do “infantil”. Produzimos uma imagem de infância. E, por força de convencimento (na reprodução incessante do mesmo) ou por coerção (na imposição de um tipo de música denominada “infantil”), determinamos do ponto de vista adulto um suposto “gosto infantil”, que depois afirmamos vir das próprias crianças (Neves, 2017). Assim, na medida em que não aguçamos os sentidos das crianças, ajudando a perceber a música em sua complexidade (variações rítmicas, diferentes timbres, dissonâncias, entre outras.), isto é, quando a presença da música se transforma em mais um ruído do ambiente, a estesia afasta-se da ação.

A segunda categorização, apresentada no quadro anterior, concentra práticas pedagógicas que enfatizam a criação e experimentação. Nela, uma das primeiras falas aborda a expressão “trabalho com”, a qual me parece um tanto vaga e problemática. Problemática porque “trabalho” é, em primeiro lugar, um conceito oposto até mesmo ao contexto educativo. Vale considerar, aqui, o vídeo organizado pelo Programa de Extensão Cinema Para Aprender e Desaprender (CINEAD/LECAV)⁵⁰, que convida alguns autores a montarem um “abecedário” de conceitos importantes para pensarem a educação. Nessa proposta, Jorge Larrosa usa o termo “exercício” em um dado momento, e chama a atenção para o fato de que essa é uma característica de qualquer instituição educativa. E, por mais que se procure aproximar a educação/ensino do trabalho, ela será sempre, no contexto educativo, uma espécie de exercício, e nunca o próprio trabalho para o qual (em dado contexto, que não o da infância) se prepara.

⁴⁸ Não em seu sentido kantiano.

⁴⁹ Volto a afirmar, que até o momento, trata-se aqui de especulação frente ao relato trazido pelo questionário, e não uma afirmação do tipo da interação real vivenciada pelo contexto da professora envolvida na pesquisa.

⁵⁰ O CINEAD/LECAV – Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro desenvolve atividades de pesquisa, ensino e extensão vinculando políticas e pedagogias do cinema e do audiovisual em tempos de educação digital. Vale dizer que, o projeto Abecedários, do referido laboratório “tem produzido abecedários como gesto de comunicação e compartilhamento de produção colaborativa de conhecimento”, e considerando a proposta busca “pesquisar e aprofundar conhecimentos em diálogo direto com reconhecidos representantes da área do cinema e da educação”.

O vídeo a que me refiro, nesta tese, é “ABCEDÁRIO com Jorge Larrosa”.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4>. Acesso: 13 nov. 2022.

Entretanto, pelo caráter vago no qual se emprega o termo, podemos interpretá-lo também como “o operar com determinados elementos”. Assim não deixando explícito na afirmação que tipo de “trabalho”⁵¹, é justamente a falta de uma determinação clara que me faz supor o caráter experimental dessa ação. Muito possivelmente, são diferentes as experiências, tanto envolvendo argila e tinta (materiais didáticos propriamente), quanto os “elementos da natureza”. De forma semelhante, a expressão “criação em 2D e 3D” está situada como um objetivo final, uma espécie de desafio. A maneira como se chega nessa produção, bem como os temas, as dimensões, dentre outras questões, estão atreladas às possibilidades que a materialidade específica abre, e que nesse caso, não difere muito da proposição do desenho (espontâneo e guiado⁵²) ou da criação de histórias.

Esse debater-se contra a matéria (seja ela argila, tinta, ou madeira) na intenção de atribuir-lhe outra forma, outro sentido, é o trabalho da imaginação criadora em Bachelard (2010, 2019). É a estesia em jogo. Os princípios estéticos indicados pelas DCNEI (Brasil, 2009a) também aí se encontram, isto é, “[...] da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais”. Criação e experimentação andam juntas quando nos debruçamos sobre a plasticidade material. Criar um “artefato em 3D” exige experimentar, sentir as propriedades da argila, por exemplo, desenvolver algumas técnicas para moldá-la, dentre outras coisas. Há um jogo entre a criança e o material, em que, mais do que produzir um objeto, a descoberta de si mesmo, de suas potencialidades, de sua capacidade criativa de dobrar a matéria e aprender a adaptar-se e contornar as dificuldades que se apresentam, é revelada.

Sendo assim, por esse motivo, uma experiência é sempre formativa. Além de gerar um saber, um saber da afetação (Larrosa, 2002), ela também não se contenta com o fim em si, mas conduz sempre para novas experiências (Gadamer, 2002). Entretanto, uma vez mais é necessário indicar que a maneira como o professor e a professora tendem a conduzir a proposta, pode reduzir as potencialidades do contato da criança com diferentes materiais. Quando se busca determinadamente um resultado específico, não deixando espaço para a exploração, descoberta, ou seja, um mínimo de liberdade para criar, a experiência não acontece. Toda ação já está premeditada e já se pode anteciper o saber antes de vivenciar seus problemas. Pensar na prática pedagógica sob essa perspectiva, não apenas afasta a estesia, como também o caráter ativo da educação.

⁵¹ Este também será um termo importante a partir do qual se desenvolverão as categorias de análise do último capítulo.

⁵² Retomarei essa diferenciação ao tratar da próxima categoria.

Considerando que a pesquisa em questão toma como recorte, em relação à Educação Infantil, as turmas de quatro e cinco anos – isto é, as idades mais próximas do Ensino Fundamental – gostaria de destacar o que dizem as DCNEI, Art. 11, antes de apresentar a próxima categorização. Segundo o documento, mesmo no momento de transição faz-se necessário que as propostas pedagógicas respeitem “[...] as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (Brasil, 2009a). Não quero dizer com tal destaque que “desenhar a história contada pela professora” ou produzir individual ou coletivamente sobre “datas comemorativas”, seja algum tipo de antecipação de conteúdo⁵³. Interessa-me muito mais pensar uma forma de interação na prática pedagógica, a qual parece sim, mais característica ao Ensino Fundamental, e que configura, nesse sentido também uma espécie de antecipação dessa etapa de ensino.

Perante essa razão, essas duas práticas foram categorizadas aqui como enfatizando um caráter/abordagem “paradidático”. O apego que as duas ações sugerem ao tema da proposição (seja a história ou as datas comemorativas), parecem estar além de um direcionamento, de um desafio à criação do desenho. A imagem, produzida por meio do desenho, mostra-se mais importante do que o processo, a exploração e o desenvolvimento da linguagem artística. Mais do que isso, busca certa adequação a um resultado esperado. Isto é – sendo uma prática mais comum ao Ensino Fundamental – há um conteúdo apresentado, explicado, para o qual o desenho representa apenas um meio de verificação do alcance, ou não, do objetivo da ação. Provavelmente, aqui resida a diferenciação exposta na categoria anterior (que falava em desenho espontâneo e guiado). Tudo indica que “espontâneo” seja um desenho que parte da própria criança. Enquanto o “guiado” remeta para uma produção com um fim determinado pela professora. Mas será possível fazer tal diferenciação? Se o espaço educativo está organizado de maneira a proporcionar determinadas interações (com objetos, materiais, pessoas), seria realmente espontânea a produção de desenho nesse contexto? E o que dizer de um desenho guiado então? Mesmo tendo uma temática, não se está livre para imaginar, improvisar, experimentar durante o processo de criação? Discutiremos mais profundamente isso no último capítulo. Então, com os dados apresentados e sem poder precisar a condução dessa ação, o que o recorte do material me permite alertar seria o pouco espaço à estesia por conta de uma predeterminação do fim, que pode levar para uma mediação que desconsidera tudo o que foge ao tema, ao que devaneia e se espraia pela curiosidade da experiência criadora (Bachelard, 2010; 2019).

⁵³ Talvez possamos enxergar isso nas discussões levantadas ao final do próximo capítulo.

Entretanto, ainda nessa categoria, “utilizar a massinha de modelar para escrever o seu nome ou aprender os números” trata-se de uma descrição mais precisa de uma ação, a qual, aí sim, pode ser mais facilmente identificada como uma antecipação de conteúdos, se considerarmos que os campos de experiências (isto é, a orientação curricular seguida) abordam em seus objetivos de aprendizagem nessa faixa etária apenas a “escrita espontânea”⁵⁴ (tanto alfabética quanto numérica), o que não parece ser o foco da proposição aqui em destaque. Contudo, ainda antes de fechar as possibilidades dessa categoria, note-se que chamá-la de “paradidática” significa enfatizar o quanto o “conteúdo” da proposição se torna importante. Quer seja na “história”, na explicação da “data comemorativa” ou na “escrita” das letras e números, a linguagem oral e escrita recebe atenção tal, ao ponto de desconsiderar, ou de dispor em segundo plano, as diferentes linguagens e seus respectivos desenvolvimentos. Afinal, produzir uma letra usando um material tridimensional, instaura uma habilidade muito mais complexa do que reconhecer ou reproduzir um signo gráfico. Dominar a massa. Dobrá-la. Tornar a juntá-la. Buscar simetria, uniformidade. Combinar cores. Todas essas questões que brincam com a forma não são naturais, e também, precisam ser exploradas. Mais do que isso, mostram-se muito mais abertas à dimensão estética, mas repito, parecem assentadas em segundo plano na prática pedagógica mencionada.

Como última categorização do Quadro 3, as “práticas enfatizando o diálogo e a ludicidade” encerram tais recortes. Frisar o diálogo e a ludicidade como articulador das propostas ali destacadas significa considerar que, ao que tudo indica, as brincadeiras (expressas como: “dirigidas ou não”) são encaradas como uma prática pedagógica, ou pelo menos, uma abordagem⁵⁵, e que, sobretudo, a interação entre o grupo mostra-se como um dos objetivos mais fortes em tal proposição. Embora, antes de seguir, seja necessário pontuar certa discordância com a expressão “brincadeira dirigida”. Já pontuei aqui com Kishimoto (2008, p. 23) minha perspectiva de que “todo jogo é educativo por essência”. Assim sendo, a adjetivação “dirigido”, sugere um controle adulto sobre o brincar. Se considerarmos que o princípio da ludicidade é a liberdade, na medida em que decidimos controlar a forma como a brincadeira deve acontecer, a perdemos⁵⁶.

⁵⁴ Indicada tanto no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, quanto em “Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações” nos objetivos de aprendizagem voltados às “crianças pequenas” – vale dizer que, nesse caso, isto é, do documento curricular, o conceito de espontâneo também me parece problemático.

⁵⁵ Especialmente se considerarmos o caráter de adjetivo que “lúdico” ganha nas expressões: “aprendizado lúdico”; “ensinar de forma lúdica”; ou ainda, “vivência lúdica”, por exemplo.

⁵⁶ Tratando o mesmo tema, Ostetto (2017, p. 62) oferece um exemplo mais concreto nessa questão. Diz a autora que, se depois de uma visita a um centro de coleta e separação de lixo da cidade as crianças em suas brincadeiras decidem replicar os papéis (funções) presenciados nessa experiência, separando objetos, ou “o

Interpretar o diálogo como peça central nas práticas pedagógicas relatadas que envolvem a ludicidade, acontece por perceber que os conceitos de “socialização”, “autonomia” e “liberdade” (especialmente de “expressão”) aparecem nas mesmas afirmações, direcionando nossa análise, e fazendo-nos supor que é, justamente por meio do diálogo que acontece nas brincadeiras, que uma gama de objetivos pode ser traçada em cada vivência particularmente.

Outro espaço frequente para o diálogo parece ser a “roda de conversa” – a qual surgiu em diferentes lugares do questionário. Entretanto, a roda de conversa sugere outro tipo de interação, ou seja, mais direcionada. E, por conta disso, relutei em apresentar a “musicalização” nessa categorização, e não juntamente com as que enfatizavam a “criação e experimentação”. Se por um lado compreendo que a musicalização possa ser pensada como uma maneira de explorar diferentes fontes sonoras e as categorias conceituais desse campo do conhecimento (a música), relatar que essa é uma experiência que acontece na roda de conversa parece indicar dois caminhos interpretativos: **a)** que tal ação assume efetivamente um caráter lúdico, de brincar com instrumentos, com a voz, com os sons do corpo, sem que haja um objetivo além da própria experiência sensorial e musical; **b)** que a musicalização termina sendo interpretada como uma prática de ensino, já que pode restringir-se à apresentação (no sentido de explicação, transmissão) de materiais sonoros e seu funcionamento, ou ainda, na utilização de uma canção e sua repetição como técnica de fixação de algum tema/conteúdo abordado pela produção musical. Mesmo considerando que parte da segunda opção pode ser necessária à primeira, até mesmo como forma de organizar minimamente a interação do grupo, parece-me que a estesia está no cerne da primeira interação – na medida em que o que se intenciona é aguçar o sentido da audição, experimentando sons, criando certas combinações, interagindo individual ou coletivamente com a sonoridade que se apresenta naquele contexto – mas nem tanto na segunda.

Todavia, para seguirmos na exploração dos dados advindos do material do questionário e adensarmos essa discussão, tenhamos em mente que a condução de cada uma das práticas mencionadas e sua proximidade ou afastamento da dimensão estética está relacionado com a importância atribuída à estesia no processo educativo. É a respeito dela que falarei a seguir.

lixo”, seria possível potencializar essa brincadeira oferecendo mais elementos para que ela se enriquecesse. Entretanto, propor: “que tal fazermos como na central de lixo que visitamos? Vocês viram aquelas esculturas construídas com potes e papéis coloridos descartados? Vamos criar um objeto com o lixo recolhido? Isso seria didatizar a brincadeira, deixando de ser brincadeira, portanto”.

3.3.2 Qual a importância dos princípios estéticos ao desenvolvimento das crianças?

Embora as práticas pedagógicas anunciadas no tópico anterior deixem muitas ressalvas sobre sua proposição e condução (quando pensamos na dimensão estética), parece haver um sentido mais comum e alinhado à estesia quando olhamos para as justificativas atribuídas pelas professoras à importância dessa dimensão no processo formativo. Tendo questionado: “qual a importância dos princípios estéticos ao desenvolvimento das crianças?”, procedi da mesma maneira como apresentei a questão anterior, referente às práticas pedagógicas que envolviam a dimensão estética. Assim sendo, para ser mais claro, utilizei a ferramenta de análise lexical para gerar a nuvem de palavras, como um primeiro passo na organização e exposição do conteúdo das narrativas. Os termos mais frequentes constam na Figura 2, que apresentarei a seguir.

Figura 2 – Nuvem de palavras: a importância da dimensão estética



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Como um primeiro destaque do material, chamo atenção para os verbos empregados com mais frequência. Reconheço que, talvez, a forma como a questão foi apresentada tenha sido um dos fatores que contribuíram para que o termo “desenvolvimento” se sobressaísse. É a ele que normalmente os verbos “estimular”, “contribuir” e “auxiliar” estão ligados. Então, por vezes, “desenvolvimento” é tomado em um sentido de “desenvolvimento integral”. E, em outros casos, pontuado de maneira mais específica, como desenvolvimento “físico”,

“cognitivo”, dentre outros. Há também casos, em que “desenvolvimento” está oculto, mas presente de maneira correlata em um determinado domínio, habilidade ou conhecimento específico. Podemos compreender melhor visualizando os excertos das falas das professoras, nos exemplos a seguir:

Professora 1: [...] acredito que um espaço adequado e acolhedor para as crianças contribua sim ao seu desenvolvimento seja ele físico, cognitivo, social ou emocional.

Professora 8: Auxilia na sua criatividade em resolver todas as questões, sejam elas didáticas ou emocional. Importante também na sua vida social!

Professora 12: Acredito que é capaz de elevar a imaginação e permitir a criação, estimulando a sensibilidade e valorizando suas criações.

Então, por mais que concorde que, “auxiliar” ou “contribuir” possam ser termos adequados ao se ter como horizonte uma ideia de desenvolvimento integral, o termo “estimular” parece vir sempre carregado de uma conotação behaviorista⁵⁷. Entretanto, não me dedicarei profundamente a isso por ora, pois admito que ao ler as sentenças na íntegra, muitas vezes essa mesma conotação (e uma lógica de estímulo) parece perpassar as respostas, sem sequer a presença do termo “estímulo”.

Como dito ao iniciar as reflexões acerca da questão que gerou a figura acima⁵⁸, termos como “percepção”, “imaginação”, “sensações”, “criação”, “criatividade”, “liberdade”, caminham no sentido a que tenho atribuído conceitualmente a dimensão estética. Este é um dos fatos que me permite inferir que, grosso modo, há um sentido comum no posicionamento das professoras envolvidas no que se refere à importância da dimensão estética no processo formativo. Assim, após primeira análise, com base na frequência dos termos, busquei estabelecer uma leitura sistematizada do material procurando outras relações, a fim de identificar os conceitos que simbolizassem as ideias centrais das justificativas relatadas. Assim, pude perceber, em primeiro lugar, que somente as respostas cuja justificativa tomava por ideia central a “atratividade”, ou as que destacavam a “capacidade motora/ desenvolvimento físico”

⁵⁷ Não seria possível resumir uma corrente teórica nesta breve nota. Contudo, é importante frisar que me refiro aqui ao Behaviorismo radical, que compreende a experiência humana como fruto da inter-relação entre estímulo (eventos ambientais) e respostas (os comportamentos observáveis). Sugiro, para uma leitura mais aprofundada, problematizadora e contrastante:

RODRIGUES, Maria Ester. Behaviorismo: mitos, discordâncias, conceitos e preconceitos. **Educere et educare**, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Maria-Rodrigues-162/publication/335541508_Behaviorismo_Mitos_Discordancias_Conceitos_e_Preconceitos/links/5d6c7432a6fdcc547d721143/Behaviorismo-Mitos-Discordancias-Conceitos-e-Preconceitos.pdf. Acesso em: 19 set. 2024.

⁵⁸ Isto é, qual a importância da dimensão estética no desenvolvimento das crianças, ou seja, no processo formativo?

situavam a Estética a serviço de outra coisa que não ela mesma. A ideia de “atratividade”, surge situando a dimensão estética como uma forma de prender a atenção das crianças durante o processo educativo.

Na medida em que a Estética busca essa afetação, não diria que tal afirmação não esteja, de alguma maneira, correta. Porém, discordo quanto a importância para ela atribuída, já que indica a necessidade de criar um mecanismo, uma estratégia chamativa, para algo que não é a própria estratégia, mas um elemento a mais, e sobretudo, mais importante do que aquilo que atrai. Esse elemento está assentado no domínio das funções motoras para o caso daquelas respostas que situaram a importância da Estética no desenvolvimento da “capacidade motora” ou do “desenvolvimento físico” – o que infelizmente me fez rememorar uma experiência bastante enfadonha e distante da dimensão estética, a qual consistia em fazer bolinhas de papel picado para preencher um determinado espaço (prática que se justificava pelo desenvolvimento da coordenação motora fina das crianças).

É importante dizer que as respostas para esse questionamento apresentaram, em alguns casos, mais do que uma justificativa. Então, é possível perceber que o número de menções, apontadas no quadro a seguir, ultrapassa o quadro anterior e o número de questionários respondidos. Dito isso, o último destaque objetiva articular as outras respostas apresentadas. Se anteriormente, ao discutir que a Estética implica um tipo de sujeito, abordei o humano entendendo-o como corpo sensível, a importância da Estética na formação articula diferentes maneiras de aprofundar esse contato com o mundo, seja a partir dos sentidos (de maneira mais imediata) ou da formulação de sentidos, por meio de nossa capacidade de expressão e da complexificação dos sentimentos, isto é, de nossa afetação. Todas essas categorias conceituais transparecem nas respostas do Quadro 3 e surgem até mesmo em justificativas mais específicas, tratando da “inteireza do Ser”⁵⁹ ou do “autoconhecimento e conhecimento do Outro”.

Quadro 4 – Conceitos centrais: a importância da Estética para o desenvolvimento das crianças (continua)

CONCEITOS CENTRAIS	NÚMERO DE MENÇÕES
Percepção/ sensibilidade/ afetação	9
Criatividade	7
Expressão e/ou liberdade de expressão	5
Atratividade	4

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

⁵⁹ Expressão utilizada em uma resposta ao questionário, a qual está aqui categorizada juntamente ao conceito de Autoconhecimento.

Quadro 4 – Conceitos centrais: a importância da Estética para o desenvolvimento das crianças (conclusão)

CONCEITOS CENTRAIS	NÚMERO DE MENÇÕES
Desenvolvimento social	4
Desenvolvimento físico e motor	3
Cognição	3
Autoconhecimento	2
Respeito	2
Desenvolvimento emocional	2
Memória	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Lembremos que os princípios estéticos trazidos pelas DCNEI envolvem alguns dos conceitos encontrados no quadro acima. Vale retomar que esses princípios, segundo o Art. 6, inciso III, tratam “[...] da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (Brasil, 2009a). Dessa maneira, é no mínimo interessante perceber que as categorias conceituais mais citadas se enquadram nas orientações curriculares referentes à Estética. Mesmo as justificativas que tomavam por foco uma questão comportamental, a qual envolve “autoconhecimento”, “respeito”, como base para o convívio com outras pessoas (e implicam “desenvolvimento social”), não se mostram distantes da prática e do desenvolvimento de nossa sensibilidade, nossa capacidade de expressão, interação e criação. Quanto à “cognição”, é difícil estabelecer as intenções para esse conceito. Ainda que elas remetam para a complexificação do pensamento, não posso garantir que a perspectiva de pensamento de quem respondeu seja convergente com a minha. É fato que a Estética nos exige um pensar. Porém, observando os exemplos das práticas mencionados anteriormente, tais como “produzir os números com a massinha”, me faz desconfiar das restrições da aplicação desse conceito por algumas professoras. Portanto, em outras palavras, no entrecruzamento das informações dos dois quadros apresentados, sustento a hipótese de que a cognição seja compreendida de maneira mais específica, associada apenas ao raciocínio e à “memória” – outro conceito citado.

Seguindo essa linha, a fim de problematizar e encerrar esse tópico, é importante pensarmos nas práticas citadas e analisadas no Quadro 2. Muitas delas sugeriam ações que em nada, ou pelo menos, muito pouco, contemplavam a dimensão estética. Nesse sentido, o desencontro entre as duas informações leva-nos a pensar: serão os conceitos associados às justificativas da importância da Estética no desenvolvimento das crianças apenas um ideal, um discurso aprendido e repetido, descolado da materialidade vivenciada no cotidiano? Ou as

práticas relatadas não foram felizes na seleção dos exemplos para representar as experiências estéticas da Educação Infantil? Quem sabe ainda, estariam os conceitos de criatividade, sensibilidade e expressão, sendo compreendidos e utilizados de forma superficial e romantizada? Afinal, em nossos tempos, o que significa ser criativo e sensível? E as instituições de Educação Infantil, têm realmente possibilitado uma abertura para a expressão (e o desenvolvimento dela) das crianças? Explorarei tais questionamentos em profundidade na medida em que adentrarmos na segunda etapa da pesquisa, abordando as práticas trazidas pelas professoras. Por isso, antes de chegarmos a esse ponto, voltarei uma vez aos meus referenciais teóricos, agora discutindo mais especificamente a própria educação, que no Brasil tem suas peculiaridades, sobretudo, quando falamos na Educação Infantil.

4. A EDUCAÇÃO COMO CAMINHO PARA A FORMAÇÃO HUMANA E A METÁFORA DA CASA

Mesmo correndo o risco de me perder do foco deste texto, ou de aparentemente deslizar do viés epistemológico em que iniciei estes escritos, me sentiria até negligente para com o leitor e a leitora se adentrasse nas questões das práticas pedagógicas, especialmente, aquelas voltadas à dimensão estética, sem com isso abordar alguns pontos que impactarão a maneira como pensamos tais práticas – sua função e operacionalização no cotidiano das instituições – bem como a importância dada ou não à Estética.

Dentre os pontos que pretendo abordar aqui estão: a dimensão política do processo educativo; alguns determinantes do contexto histórico da Educação Infantil e a relação entre as políticas públicas (ou mais especificamente aqui alguns documentos mandatários⁶⁰) e as práticas pedagógicas. Tenho consciência de que esses temas (que me são muito caros) são demasiadamente amplos, os quais necessitam de muito tempo e espaço para serem debatidos em profundidade. Por isso, admito já de entrada que os mencionarei com o único intuito de criar um panorama para a discussão mais pontual, ou seja, a da dimensão estética nas práticas pedagógicas, para não deixar a impressão de que abordo um tema que não encontra eco na materialidade do cotidiano, ou (o que mais temo nesse tipo de discussão que tende a considerar as subjetividades) que partilho de uma visão sentimental e relativista sobre o tema – postura que aceita qualquer argumento e que, ao mesmo tempo, não se compromete com nada.

Sendo assim, para amarrar esses pontos mencionados, proponho um movimento de leitura/escrita tendo por referência a metáfora da casa de Bachelard revisitada por Veiga-Neto (2012) em um texto pensado para um grupo de trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)⁶¹. Nesse artigo, ele associa os três patamares da casa bachelardiana com as três dimensões de nossa prática e vida. Gostaria de ter pensado essa metáfora! Mas me contento em valer-me dela para construir uma linha de argumentação para os temas dos tópicos que compõem este capítulo.

⁶⁰ Tais como: a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996b); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

⁶¹ Especificamente, (GT-13), durante a 34ª Reunião Anual da ANPEd, em outubro de 2011. Disponível em: https://reuniao.anped.org.br/sites/default/files/gt13_relat_rio_34ra_2011.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

4.1 REVIRANDO O PORÃO: A EDUCAÇÃO É UM ATO POLÍTICO E TEM UMA HISTÓRIA

Diante “A poética do espaço”, Bachelard oferece-nos reflexões acerca da casa. Destaca sua importância dizendo que sem a casa “[...] o homem seria um ser disperso. Ela mantém o homem através das tempestades do céu e das tempestades da vida. É corpo e é alma. É o primeiro mundo do ser humano. Antes de ser ‘jogado no mundo’ [...], o homem é colocado no berço da casa” (Bachelard, 1978, p. 201). O autor fala-nos também de um modelo de casa com três patamares (o porão, o piso intermediário e o sótão) e atribui para cada um uma função simbólica. A casa em Bachelard é uma metáfora para própria *psique* humana. Mas, na metáfora de Veiga-Neto ela assume uma condição coletiva, haja vista que, a partir dela, discute uma prática social (a educação). É sobre a ideia de habitar a casa num todo que Veiga-Neto (2012) constrói sua metáfora, apontando em especial, para a necessidade de visitarmos nossos porões. Sendo “[...] o ser obscuro da casa, o ser que participa das potências subterrâneas” (Bachelard, 1978, p. 209), o porão representa na metáfora de Veiga-Neto (2012, p. 272) “[...] as dependências da casa onde alojamos as origens do nosso pensamento”. Nesse sentido, recorrer para tal metáfora tem por objetivo mostrar que se pretendemos aqui falar em práticas pedagógicas, necessitamos ir um pouco mais fundo, para além do imediatismo do cotidiano e perceber onde se enraízam certas questões que perpassam o fazer pedagógico.

Tenho adotado, até esse momento, um posicionamento mais próximo às reflexões que se desenvolvem no âmbito filosófico. Ainda que os autores aqui abordados procurem sempre apontar para uma perspectiva mundana – ou seja, um pensar encarnado, um pensar acerca do mundo e a vida e a partir do mundo e da vida. Contudo, algumas discussões costumam ser mais bem exploradas por outro campo, o da Sociologia, especialmente, quando tratam de relações de poder. Diante desse motivo, as referências que compõem os pontos que levantarei aqui partem de diferentes lugares, mas ajudam a compreender o contexto em que pretendo situar a vontade e a necessidade de se pensar as práticas pedagógicas, e nelas, a dimensão estética.

O título desta seção intenciona mostrar os conflitos inerentes à concretude de nosso mundo e reverberam na maneira de se pensar a educação, ou mais especificamente, na forma como foi sendo concebida a Educação Infantil em nosso país. Diferentes autores já se referiram às idas e vindas dos movimentos políticos tecendo diferentes analogias, tais como o mito de Sísifo⁶² que veremos mais adiante. Mas a questão é que, entre governos e desgovernos,

⁶² Falo de Rosemberg (2003) em seu texto “Sísifo e a educação infantil brasileira”.

concepções em disputa travam embates que fazem entrar em choque uma visão mais democrática e outra autoritária, uma educação voltada para a transformação e outra para a reprodução, uma política que situa a educação como direito e outra sob uma perspectiva assistencialista. Esses diversos pontos de vista dizem respeito, dentre outras coisas, a diferentes concepções de infância, de educação e da função social da educação e das políticas públicas.

Diferente das imagens de infância, que construí a partir da leitura de Bachelard (1978; 1988), pensá-la numa perspectiva sociológica já nos situa em meio de certas categorias que sempre levam em conta relações de poder. A sociedade está atravessada por essas questões – a começar pela posição em que consideramos as crianças. Estabelecemos social e historicamente quem são os maiores e os menores, e distribuímos papéis para cada uma das partes, atribuindo de modo geral aos maiores a responsabilidade de criar e cuidar dos menores. Assim, ao mesmo tempo em que se constitui um *status quo* da vida adulta, estipula-se em relação a ela um equivalente à vida das crianças. Sacristán (2005), por exemplo, em “O aluno como invenção” mostra-nos, a partir da análise de textos clássicos, como diferentes concepções de educação foram se construindo, todavia, mantendo sempre como horizonte uma espécie de “natureza humana moldável”; em suas palavras lembra que “[...] a posição dominante ao longo da história foi a de que a criança é influenciável e que as marcas que nela se imprimem perdurarão” (Sacristán, 2005, p. 27). Mais do que isso, mostra que “[...] admitir a hipótese de que a partir do exterior se pode influir sobre o menor serve tanto às pedagogias autoritárias como às democráticas ou às que adotam o princípio do *laissez-faire*, que se abstêm de exercer influência” (Sacristán, 2005, p. 27). Dessa maneira, aprofundando-nos nas contribuições do autor, percebemos que ao falar do “aluno como invenção”, o que encontramos é muito menos algum tipo de natureza das crianças, mas sim um processo que naturalizou certas representações e formas de lidar com as crianças, o que evoca o segundo ponto que preciso abordar: o fato de que a educação é política.

Obviamente essa não é uma conclusão que eu tenha alcançado sozinho. As contribuições vieram de muitos lugares, situações e encontros. Apesar da heterogeneidade desse embasamento, compreendo que ambas as perspectivas concatenam-se em um posicionamento: falar de educação, especialmente, a Educação Infantil no contexto brasileiro, significa frisar que se trata de uma ação humana situada no espaço e no tempo, por isso, histórica e socialmente construída, completamente política e nada natural. Contudo, para aprofundar o que acabo de dizer, e para fundamentar melhor o que compreendo por política, talvez seja necessário desdobrar tal afirmação em pelo menos dois momentos.

Num primeiro, consideremos que de uma perspectiva filosófica (seja por um viés fenomenológico ou materialista dialético – o que não quer dizer que signifiquem a mesma coisa), a ação humana no mundo é sempre constituidora do próprio mundo, pois implica um fazer, uma prática languageira e criadora. Entretanto, tais ações abrigam diferentes (e, às vezes, opostos) objetivos, configurando nosso contexto social. Partirei do pressuposto teórico de Rancière (1996; 2005; 2010a; 2010b) para desenvolver melhor o tema. Digamos que tal contexto, ou nosso mundo sensível, pode ser partilhado⁶³ de dois modos, os quais abrigam os objetivos aos que acabei de referir. Essas duas partilhas implicam “[...] duas maneiras de dividir um espaço sensível, de ver e de não ver os objetos comuns, de ouvir ou de não ouvir os sujeitos que os designam ou argumentam em seu favor” (Rancière, 2010a, p.76), sendo uma de ordem policial, e outra, política. Ainda que fale em “ordem policial” não trato aqui de uma referência a aparelhos de repressão do Estado, ou da polícia enquanto instituição, mas de “[...] uma espécie de distribuição daquilo que é dado à nossa experiência, daquilo que podemos fazer” (Rancière, 2010a, p. 82), pois a polícia, para o autor,

[...] é assim, antes de mais nada, uma ordem dos corpos que define as divisões entre os modos do fazer, os modos de ser e os modos do dizer, que faz que tais corpos sejam designados por seu nome para tal lugar e tal tarefa; é uma ordem do visível e do dizível que faz com que essa atividade seja visível e outra não o seja, que essa palavra seja entendida como discurso e outra como ruído (Rancière, 1996, p. 42).

Podemos, a partir daqui, identificar um ideal de estabilidade e conservação predominante na partilha do sensível de ordem policial. E, em contrapartida, a segunda, de ordem política, implica transformação na medida em que é considerada uma atividade que “[...] rompe a configuração sensível na qual se definem as parcelas ou a sua ausência a partir de um pressuposto que por definição não tem cabimento ali: a de uma parcela dos sem parcela” (Rancière, 1996, p. 42). Apesar de trazer essa discussão para refletirmos uma concepção de política, não se pretende a partir de tal diferenciação eleger ou priorizar uma das duas partilhas do sensível. Elas são complementares. Assim como um jogo traz em si algo de estável (suas regras, materialidades, características que o diferenciam de outros jogos), é a ação dos jogadores que confere movimento e vida a ele.

Dessa forma, posso dizer que, não aleatoriamente, pensar na educação como uma ação humana, e mais do que isso, com características políticas, significa considerar a dinâmica da vida, a incompletude humana e mundana e o desejo de construir um mundo cada vez melhor.

⁶³ O Conceito de partilha significa para o autor duas coisas: **a)** “a relação entre um comum partilhado”; **b)** mas, ao mesmo tempo, a separação, “a divisão de partes exclusivas” (Rancière, 2005, p. 7).

Debruçar-se sobre o sentido das coisas é também o que nos faz humanos e autodeterminados. “Todavia, se há autonomia humana é exatamente porque é impossível reduzir a política e a educação ao conjunto de ‘explicações’ que sobre elas fornecemos, mesmo *a posteriori*” (Valle, 2008, p. 508 – Grifos do original). Ou seja, ao frisar que de uma perspectiva filosófica a política é uma ação humana, e que como tal, é em si (ou atravessada por) uma prática languageira, quero dizer que, na intenção de autodeterminar sua vida e buscar um sentido para o mundo, o humano cria a própria vida e o sentido dela. Assim, “[...] no humano, a autonomia é o fim buscado, mas também o exercício continuado da interrogação” (Valle, 2008, p. 510).

Por conseguinte, a Arte cumprirá um papel importantíssimo no processo. Isso porque a busca descrita há pouco, passa constantemente por um ato criador. E essa capacidade de criar é que confere ao sujeito a possibilidade de autonomia, conceito chave das relações humanas e aqui abordado por Castoriadis (1987, p. 420) como:

[...] abertura ontológica, possibilidade de ultrapassar o enclausuramento informacional, cognitivo e organizacional que caracteriza os seres autoconstituíntes (sic), porém heterônomos. Abertura ontológica, pois ultrapassar essa clausura significa alterar o “sistema” cognitivo e organizacional já existente, portanto, constituir seu mundo e a si próprio segundo diferentes leis e, portanto, criar um novo *eidos* ontológico, um si-mesmo (sic) diferente em um mundo diferente. Tal possibilidade só aparece, que eu saiba, com o ser humano. Ela aparece como possibilidade de pôr em questão – não de modo aleatório ou às cegas, mas sabendo o que se faz – suas próprias leis, sua própria instituição quando se trata de sociedade.

Há na articulação dos autores aqui abordados certa proximidade entre política e Estética, na medida em que, assim como a política insere a discutibilidade no meio social, também a Estética diz respeito a um tipo de relação para com os objetos. Mais do que isso, uma relação que exige uma atitude estética, isto é, “[...] uma abertura, uma disponibilidade não tanto para a coisa ou o acontecimento ‘em si’, naquilo que ele tem de consistência, mas para os efeitos que ele produz em mim, na minha percepção, no meu sentimento” (Pereira, 2012, p. 186). Trata-se de uma relação produtiva, não no sentido da funcionalidade, mas da mudança, da transfiguração daquilo que se apresenta diante de nós, e da reinvenção do próprio tempo, haja vista que, quando fazemos surgir algo novo, ainda que apenas para nós mesmos, essa “novidade” institui consigo um antes e um depois e, com isso, um novo ponto de partida para a busca de sentidos.

É pensando na dinâmica da vida e no papel que as políticas, sob a perspectiva aqui exposta, assumem na concretude do cotidiano, que partirei de uma abordagem mais abrangente para outra, de cunho um tanto histórico, trazendo acontecimentos que mostram como uma série de fatores influenciaram as decisões que configuraram as concepções de Educação Infantil com

as quais nos deparamos, e mais do que isso, mantiveram questões tais como a dimensão estética, apartadas de um processo formativo para com a infância durante longo tempo.

O segundo momento a que me refiro, então, diz respeito propriamente a refletir como esses ideais de conservação e transformação atuam na história da Educação Infantil no Brasil. E nesse ponto minha identificação intercorre com uma pesquisadora que muito bem simbolizou as forças conservadoras e progressistas em constante tensão nas disputas do campo das políticas públicas para a infância no país. Rosenberg (2003) faz uma analogia com o mito de Sísifo⁶⁴ construindo uma análise das políticas públicas para a Educação Infantil, considerando a desigualdade estrutural e os atravessamentos das questões raciais, de gênero e de classe que incidem nesse processo. Vejamos as contribuições da autora e as implicações nessa proposição.

Historicamente a Educação Infantil vem de uma abordagem marcada fortemente por um caráter assistencial. Analisando um texto de 1879 sobre a creche – o primeiro que se tem notícia desse assunto, escrito por um médico (Dr. Vinelli)⁶⁵ e publicado na “*Revista A Mãe de Família*” – Rosenberg (1999, p. 12) assevera que, no Brasil, “[...] a creche não foi pensada para a ‘produção’ de qualquer humano, mas dos filhos recém-libertos de mães escravas”. A partir de recortes do texto, tal característica assistencial ganha destaque pela compreensão expressa de que a creche seria o espaço que cumpre a função de assistir a criança enquanto a mãe que encontra dificuldades, pode sair para garantir os meios de sobrevivência. De forma geral, o que se vê nesse caso não destoa de um contexto mais amplo. As instituições pensadas para a Educação Infantil, como defende a autora, compartilharam por um tempo uma base entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, “[...] seguindo grosseiramente (com variações nacionais), dois modelos: o das creches e similares, instituições acolhendo exclusivamente ou principalmente crianças pobres; o dos jardins de infância, não especialmente destinados à crianças pobres” (Rosenberg, 2003, p. 179).

Contudo, isso muda significativamente a partir da década de 1960, quando a Educação Infantil passa a ser alvo da agenda de políticas de desenvolvimento econômico. Desse momento em diante, almeja-se a expansão dessa etapa da educação, mais do que tudo, supondo que ela é o caminho para combater a pobreza. Isso fará com que os países subdesenvolvidos sigam as recomendações vindas dos organismos relacionados à Organização das Nações Unidas (ONU), inicialmente divulgados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

⁶⁴ Referência à mitologia grega e ao personagem que é condenado a repetir eternamente a tarefa de empurrar uma pedra montanha acima, deixando-a rolar ao início sempre antes de completar a tarefa.

⁶⁵ O referido jornal está disponível em:

<https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=341703&pagfis=9>. Acesso em: 12 set. 2021.

Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (Rosemberg, 2003;1999).

Apesar da expansão do atendimento da Educação Infantil parecer uma conquista, o modelo incorporado para tal processo é que demonstra os problemas ainda hoje enfrentados. Digamos com Rosemberg (2003, p. 180) que, se partimos do pressuposto de que o Ensino Fundamental é a prioridade e “[...] a forma de expandir a Educação Infantil nos países subdesenvolvidos é através de modelos que minimizem investimentos públicos”, apoiando-se, sobretudo, em “[...] recursos das comunidades, criando programas denominados ‘não-formais’, ‘alternativos’, ‘não institucionais’”, o que se propõe não pode levar para outra coisa que não ao sucateamento dessa etapa da educação. Indica a autora que o modelo “[...] incorporou uma articulação perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional do(a) educador(a), redundando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis (Rosemberg, 2003, p. 181).

Entretanto, a mobilização social que se seguiu ao final da ditadura militar no Brasil trouxe consigo alguns movimentos sociais, tais como o movimento das mulheres e o movimento “Criança Pró-Constituinte”, que reivindicaram pautas voltadas à Educação Infantil. Eles culminaram, sobretudo, no reconhecimento da Educação Infantil perante a Constituição Federal (CF) de 1988, “[...] como direito da criança e como instrumento para igualdade de oportunidades de gênero, na medida em que apóia (sic) o trabalho materno extra-doméstico (sic)” (Rosemberg, 2003, p. 183). Assim, convergente aos tais avanços, também em 1993 uma nova proposta de política para Educação Infantil foi formulada, buscando afastar o modelo anterior (de sucateamento, descrito acima), em pelo menos duas de suas diretrizes: “* equivalência de creches e pré-escolas, ambas tendo por função educar e cuidar de crianças pequenas como expressão do direito à educação; * formação equivalente para o profissional de creche e pré-escola, em nível secundário e superior” (Rosemberg, 2003, p. 183).

Sendo assim, por mais que tais mudanças representem um avanço em muitos aspectos, não apenas para a educação, mas também para a divisão social do trabalho, sabemos que não se apagam marcas tão profundas de um processo histórico assim de um dia para o outro. Especialmente, porque os governos que se seguiram à instituição da CF (1988) retomaram o posicionamento adotado anteriormente. A partir de então, sob as orientações do Banco Mundial (BM), seguindo preceitos econômicos, se manteve a prioridade de investimento e atenção ao Ensino Fundamental – o que conseqüentemente desvalorizou as outras etapas da Educação Básica – e se seguiu um enfoque compensatório no âmbito da Educação Infantil. O que se vê ainda hoje, tanto na heterogeneidade de atendimento (público, privado, convênios, o que nem

sempre garante formação profissional), quanto na limitação de vagas na esfera pública e na adoção de critérios baseados em carência socioeconômica. Dessa forma, o “[...] modelo a baixo custo, apoiado numa concepção das “habilidades naturais” da mulher para o exercício da função de educadora infantil, impregnou o imaginário e as práticas sociais, generalizando-se como o modelo possível e adequado de educação infantil para o Brasil” (Rosemberg, 1999, p. 19 – Grifos do original).

Diante disso, a intenção de afirmar aqui as relações entre educação e política e desenvolver esse posicionamento em dois momentos, objetiva esclarecer e amarrar três pontos nesta investigação. A começar pelo fato de que se compreende a política, nesse contexto, como uma dimensão da própria vida, expressa em documentos que constituem normas sociais, ou uma “ordem policial” se voltarmos para Rancière (1996; 2010a). Entretanto, tampouco está a política circunscrita em tais documentos, já que diz respeito às relações sociais como um todo. Pensá-la dessa maneira é o que não nos permite compreender o mundo como uma eterna reprodução. De igual maneira, é o motivo de se estabelecer aproximações com a Arte e a Estética, pois sob essa perspectiva, enfatizamos a necessidade humana de criar algo, de procurar sentidos e saídas aos impasses da concretude da vida cotidiana.

Como segundo ponto, e decorrente do primeiro, a necessidade de criar mencionada não se direciona de maneira unívoca ao campo da Arte. Envolve qualquer decisão que tomamos na busca de resolução para um problema que se nos apresente. Assim, por esse motivo, justamente tais resoluções organizam-se no tempo e no espaço, configurando nossa história e a maneira como encaramos as coisas no presente, e nesse caso, especificamente a educação, a infância e a Estética.

E como terceiro ponto, se a Estética é um objeto a ser problematizado aqui, é porque não se resume a um desejo pessoal, e sim porque é compreendida como algo fundamental à vida e à ideia de formação humana defendida (ao menos) por mim e pela base teórica que me ampara, a qual vimos por meio dos destaques voltados às políticas públicas da Educação Infantil, que foram deixadas de lado por um processo de sucateamento que envolve múltiplas dimensões. Exemplo disso, a falta de materiais e espaços destinados para qualquer tipo de experiência rica à infância (quem dirá Estética!). Questão essa, problematizada em algumas investigações, especialmente por conta do aumento do investimento na educação após a criação do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb)⁶⁶, e que

⁶⁶ Sugiro a leitura:

nos fazem pensar quais os motivos de ainda presenciarmos tal situação, mesmo com um aumento gradativo de investimento na Educação. Também a falta de formação específica (problema de outrora anunciado por Rosenberg [1999; 2003]), parece em nossa atualidade ter se convertido em uma carência de formação continuada, ou pelo menos, no desencontro entre ela e as necessidades do cotidiano. É analisando as formações das professoras de Educação Infantil de Natal/RN, por exemplo, que Campos (2019) estabelece um levantamento das necessidades vindas do cotidiano e conclui esse desencontro⁶⁷.

As dificuldades em conectar os problemas enfrentados pelos professores e professoras com a formação continuada fragiliza toda e qualquer prática pedagógica, na medida que, se somada à uma falta de reflexão epistemológica sobre o fazer⁶⁸, tende, a longo prazo (e em um contexto capitalista), a ser transformada em ações repetidas, vazias e estereotipadas. Estas ações, que predominam sob uma perspectiva utilitarista, são identificáveis no cotidiano na incorporação e replicação das chamadas “atividades”. Mais do que isso, são alimentadas pelo modelo compensatório, voltado à preparação, também por meio da antecipação, para o Ensino Fundamental. Lógica que contrasta significativamente com o que se entende e se pretende em uma proposta pensada a partir da experiência estética.

Alocar os pontos aqui levantados nos porões da casa de nossa metáfora intencionam mostrar que, nas relações de poder estabelecidas socialmente, a concepção de infância, a função da educação, os modelos que desenvolvemos sobre ela e as imagens de professor e professora que assumimos nesse jogo, dizem respeito, e são em certa medida, “[...] as origens do nosso pensamento” (Veiga-Neto, 2012, p. 272). Por isso, ao pensar em qualquer tipo de análise que envolva as práticas pedagógicas, nossas lentes analíticas devem ser revisitadas, “[...] pois, apesar de escuro, ele [o porão] guarda os arquétipos que, sem sabermos que são construções contingentes, tomamos como verdades necessárias” (Veiga-Neto, 2012, p. 269).

BASSI, Marcos Edgar. Financiamento da educação infantil em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, p. 116-141, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sVgPZ3Rhtj4SKZqjzwwSbjn/>. Acesso em: 10 out. 2020.

⁶⁷ Sugestão de leitura:

CAMPOS, Rebeca Ramos. Diagnóstico das necessidades de formação de professoras da educação infantil. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 5, p. 3627-3644, 2019. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/1527>. Acesso em: 23 set. 2024.

⁶⁸ Problema que parece dizer respeito ao contexto em que se desenvolve a investigação, isto é, na Rede Municipal de Educação de São Francisco do Sul/SC.

4.2 O PISO INTERMEDIÁRIO: RELAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS E AS PRÁTICAS

Na metáfora da casa, o piso intermediário diz respeito à imediatez, às questões com as quais lidamos no presente. Contudo, sabemos que esse presente nunca está alijado do passado ou de uma perspectiva futura – e por isso o desejo de habitar a casa num todo. Mas, afirmo isso de antemão porque compreendo que, apesar de situar as políticas nesse patamar intermediário, penso que elas aqui habitam somente em sua relação imediata com a prática, e por sua condição perecível (afinal, nenhuma política pública é ou pretende ser eterna). Entretanto, na medida em que são abandonadas, quer seja pela prática, quer seja pelo próprio tempo, vão aos poucos preenchendo também nossos porões e servindo de base aos nossos pensamentos. Por isso, o recorte que abordo aqui diz respeito àquelas políticas que determinam de maneira mais pontual e imediata as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Antes de prosseguir, relembro que o objetivo nesta seção consistia prioritariamente em criar um panorama para situarmos as discussões em torno das práticas pedagógicas, e nelas a dimensão estética. Diante disso, dialogar com as políticas que elencarei em seguida tem menos pretensões em analisar os documentos, e mais em discutir o contexto social, tanto que as produzem, quanto que nelas se produzem. Levantei anteriormente questões relacionadas à função da educação (e como ela foi sendo construída em nosso contexto) e, de forma paralela, as imagens de professor e professora que terminam sendo veiculadas pelos modelos educacionais adotados. Pois bem, mais uma vez podemos dizer que essas questões são diretamente afetadas pelas políticas. O processo delicado de construção da profissionalidade docente, especialmente no caso da Educação Infantil, pode se ver profundamente atacado – e passível de severas consequências – na medida em que certas políticas recentes de caráter reformista enfatizam: **a)** o individualismo⁶⁹ – o que abre precedente para a culpabilização do professor e da professora pelo fracasso na educação (porque o sucesso raramente recebe destaque, ou quando recebe, é acompanhado pela sombra do discurso do fracasso); **b)** um suposto despreparo profissional. Pontuei anteriormente o problema enfrentado há algumas décadas na educação brasileira, isto é, a falta de formação específica na etapa da Educação Infantil (Rosemberg, 1999) e seu desdobramento na atualidade ao pensarmos na formação continuada, situação a qual temos avançado. Dada essa razão, o “suposto despreparo

⁶⁹ Sugiro a leitura:

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores?. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 127–142, 2015. DOI: 10.24220/2318-0870v20n2a2993. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2993>. Acesso em: 18 set. 2024.

profissional” a que me refiro parece ser alimentado menos por uma trajetória de formação docente e muito mais por pautas levantadas por movimentos do tipo “Escola sem partido” (Frigotto, 2017), as quais têm contribuído na disseminação de imagens distorcidas acerca da profissão docente. Tais discursos renunciam com frequência aos conhecimentos e produções acadêmicas reconhecidas mundialmente, tal como Paulo Freire, apontando-o como demasiadamente político. Essa perspectiva soma-se aos interesses do mercado e ganha força – o que justifica tanto a formatação dos currículos, como também contribui para o investimento no setor privado e sua venda de materiais didáticos, formações e modelos educacionais salvacionistas⁷⁰; c) na continuidade do segundo item, a formação engessada desses profissionais – que mais uma vez não parte de uma análise de contexto, mas sim de um deslocamento de culpa, jogando agora na universidade e na formação inicial o motivo de uma suposta desqualificação profissional. Como afirmam Reis, André e Passos (2020) as políticas públicas voltadas à formação de professores e professoras legitimam o vínculo entre as universidades e a possibilidade de uma melhoria da qualidade da educação. Assim, seguindo com as autoras, compreendemos que, mesmo alguns documentos que são amplamente debatidos e buscam trazer orientações a longo prazo para a educação brasileira, foram alvos de grandes tensões nos últimos tempos. O próprio Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, “[...] sofreu alterações pela força de atores com representatividade de interesses privatistas” (Reis; André; Passos, 2020, p. 46). Essas influências terão desdobramentos, por isso pontuemos melhor as políticas de que falo e as questões que anunciei.

Mais uma vez, enfatizo que não entendo esses documentos descolados das tantas dimensões que compõem nosso contexto educativo. Também não compreendo a Arte apartada da concretude da vida. E, por isso, vasculhando algumas referências do cinema em nossa memória, suponho que o leitor e a leitora lembrem de inúmeros exemplos de filmes que trabalham com uma imagem docente, a qual na maior parte das vezes apresenta uma espécie de “professor herói”. Refiro-me a um profissional, que nas mais variadas narrativas não mede esforços, indo contra tudo e todos para alcançar seus objetivos. Bem, um pouco de determinação não faz mal a ninguém! Todavia, esse exemplo – o qual suspeito que alimente de maneira significativa os modelos de profissional ideal em nosso contexto histórico (pontuemos de maneira clara, capitalista) – sugere que o sistema é falho, que não existe um pensamento

⁷⁰ Sugiro a leitura:

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, v. 22, p. 251-283, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VWpK5QqzkMzX9MrdJNHZRpM/?format=pdf>. Acesso em: 10 mar 2020.

coletivo da profissão (ou pelo menos, esse pensamento não é positivo), e que só um justiceiro solitário e determinado pode propor algum tipo de mudança. O cenário profissional de nosso tempo, no qual se cria a figura desse professor herói, é o mesmo que serve de base para justificar certas políticas prescritivas mais fechadas – já que considero que as políticas assumem de modo geral um ponto de vista do universal e, por conta disso, são sempre de alguma maneira, prescritivas.

Nesse sentido, vejo uma diferença muito grande entre o tipo de prescrição que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a)⁷¹ e a Base Nacional Comum Curricular (2017)⁷² trazem. Enquanto a primeira orienta abordando princípios gerais para a Educação Infantil, a segunda concentra-se em pontos muito mais específicos que condicionam o fazer pedagógico de modo significativo. Então, em outras palavras, as DCNEI abordam: questões relativas aos direitos das crianças no que se refere à Educação Infantil; os princípios (políticos, éticos e estéticos) que devem ser mobilizados nas propostas pedagógicas; os objetivos gerais para essa etapa da educação; os eixos norteadores (a interação e a brincadeira) que caracterizam as relações e as experiências proporcionadas na Educação Infantil; dentre outras dimensões.

A BNCC, de forma diferente, parte e incorpora em seu texto alguns desses apontamentos vindos das DCNEI, contudo, afunilando as prescrições. Vemos por exemplo: **a)** uma divisão e organização mais geral por “campos de experiência”; **b)** dentro deles, objetivos específicos que são determinados por: **I)** as características do campo de experiência correspondente – que aparentemente buscam romper com a lógica das disciplinas presente no Ensino Fundamental, mas apresentam apenas uma reformulação por áreas de conhecimento; **II)** expectativas de aprendizagem fortemente marcadas por uma lógica de progressão e complexificação articuladas à uma divisão etária, nomeadas por “bebês”, “crianças bem pequenas” e “crianças pequenas”, constituindo-se como uma espécie de “*checklist* do desenvolvimento infantil”. Assim, tal documento curricular deixa menos espaço para interpretações, especialmente quando incluído

⁷¹ Ver:

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: CNE, 2009. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=112015>. Acesso em: 10 set. 2021.

⁷² Ver:

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Seção 1, p. 41. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2457>. Acesso em: 10 nov. 2021.

em um contexto de produção mercadológica de materiais didáticos, que alimentam práticas comuns (para não dizer estereotipadas, muitas vezes).

Mas, tendo explicitado esses dois documentos cabe pensar: e o que eles têm ou não a ver com individualismo? Bom, em primeiro lugar, ao estabelecer um currículo em âmbito nacional, especialmente, em um contexto de diferença e desigualdade social estrutural como o Brasil, já se anuncia de antemão (ou melhor, subentende-se) que a educação está sendo feita de maneira completamente diversa e que, por isso, necessitamos de um encaminhamento mais diretivo. Contudo, ao seguir essa linha, cada vez mais vamos cerceando a autonomia e responsabilidade profissional, abrindo espaço para que se crie verdadeiramente o cenário que justifica a variação de tal política. Ou seja, desconsidera-se assim a trajetória histórica da profissão e abre-se precedentes para dois tipos de postura: a lógica performativa docente (Ball, 2010) – na qual o profissional simplesmente “aplica” aulas e assume como horizonte um sentido de produtividade (índices numéricos); e o professor herói – que “faz a diferença” indo contra o sistema (ou em sua versão mais conservadora, fazendo como “sempre se fez”, independente do que digam os documentos oficiais). Sendo assim, por outras palavras, a formulação de um documento mandatário curricular, em nível nacional, justifica-se com uma suposta “crise na educação” da qual ele mesmo atua como propulsor.

A preocupação com uma base comum para a educação no Brasil data de muito antes da formulação da BNCC. Desde a Constituição Federal (1988), passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁷³, chegando até as Diretrizes Curriculares Nacionais. Muito possivelmente, ela já seja reflexo de um contexto muito desigual e da não garantia de um direito preconizado na própria Constituição, qual seja, o direito à educação (e de qualidade – ainda que tratemos de uma espécie de significante vazio nos termos de Laclau⁷⁴). Embora entenda que não tenhamos distanciamento temporal suficiente para compreender as questões que a incorporação dessa política (a BNCC) pelas práticas pedagógicas pode suscitar, temo que se trate de um retrocesso, que refletirá nas práticas pedagógicas, por pelo menos dois motivos.

O primeiro é (como já dito) pelo fato de estipular conteúdos em nível nacional, o que em um contexto tão desigual pode representar mais a reprodução do que a transformação social,

⁷³ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

⁷⁴ Significante vazio é um conceito da teoria do discurso de Ernesto Laclau abordado por Macedo (2014) ao analisar os movimentos políticos de proposição da BNCC e sua defesa de uma “educação de qualidade”. Ver: MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 14 set. 2021.

tal como o próprio documento preconiza. E, para além disso, uma política nesse formato reforça os problemas que já foram levantados com Rosemberg (1999; 2003) – a adoção de modelos pautados em políticas econômicas e o sucateamento da educação – pois, na medida em que estabelecemos objetivos para grupos de contextos tão diversos, estamos desconsiderando o que de mais complexo existe no processo educativo – ou seja, as peculiaridades e conflitos concretos sobre os quais a prática pedagógica é construída – em nome de algum modelo que se apresenta como solução de um problema abstrato. Ou, como aponta Kramer (2002, p. 69),

[...] ousamos dizer que, no Brasil, o debate em torno do currículo tem mordido as pontas do problema mas não o miolo: ou se refere à escola; ou se vincula à dimensão macro, aborda modelos, desenhos e políticas numa perspectiva ampla, supondo que é possível mudar à força o real, com decretos, projetos, referenciais ou parâmetros sem mudar as condições.

O segundo diz respeito ao fato que, na medida em que os currículos desdobraram-se nos Estados e Municípios, muitas vezes na tentativa de manter uma identidade de território ou de Rede, eles foram ainda mais prescritivos (incorporando uma série de objetivos específicos e orientações metodológicas aos professores e professoras), o que cada vez mais restringe a autonomia docente. De igual modo, também temos visto que essa “reforma” não se resume à Educação Básica, mas se inicia por ela, forçando certas adequações no Ensino Superior, buscando atender essa nova demanda criada pela própria reformulação curricular. Exemplo disso é a BNC Formação (Brasil, 2019)⁷⁵ – documento construído numa lógica similar à da BNCC, mas agora voltado à formação inicial de professores e professoras (o qual tem gerado grandes debates que pontuam, dentre outras coisas: a ênfase em um caráter técnico e disciplinar; a perda de uma relação mais intensa entre a experiência de iniciação profissional e a formação inicial e a inversão sobre a determinação do que é relevante no processo de formação, haja vista que o currículo dessa etapa educativa será guiado pelo próprio currículo da Educação Básica (Reis; André; Passos, 2020).

Assim, como anunciado já no início, esta seção está muito aquém de aprofundar ou encerrar tais discussões. Todavia, não conseguiria iniciar uma problematização acerca da dimensão estética das práticas pedagógicas sem antes tentar apresentar, ainda que de maneira

⁷⁵ Trata-se de:

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2019. Seção 1, p. 46. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2982>. Acesso em: 22 mai. 2022.

apressada, outras questões que atravessam esse fazer, e sem lembrar que em um percurso de pesquisas e de luta profissional algumas perspectivas já se mostram mais consolidadas. Nesse sentido, se mostrei o quanto na concretude do cotidiano os professores e professoras muitas vezes ainda se debatem entre perspectivas teórico epistemológicas conflitantes, pendendo ora para um lado, ora para outro – quer seja no campo da produção teórica acadêmica, quer seja nas políticas públicas – muitas coisas já parecem estabelecidas, e talvez só por isso eu possa seguir daqui pensando em algo um pouco mais específico, como a dimensão estética nas práticas pedagógicas.

4.3 O SÓTÃO: O LUGAR ONDE É PRECISO FAZER VALER O MUNDO SENSÍVEL!

Diante as transfigurações que aqui se fazem da metáfora bachelardiana da casa e da revisitação de Veiga-Neto (2012), é preciso lembrar que na lógica da *psique* humana é o sótão o lugar da consciência, onde impera também a razão. Sendo assim, para Bachelard (1978) a edificação dos telhados e as janelas do sótão são construções meticulosamente premeditadas, para permitir a luz e a visão das paisagens externas. Embora destaque o cálculo, a exatidão, há sempre a busca de algum tipo de beleza, e ao mesmo tempo, também uma beleza nessa busca. É para não cairmos na clássica cisão inconciliável entre razão e sensibilidade que gosto de pensar que talvez seja o sótão o lugar onde é preciso fazer valer a sensibilidade, a imaginação. É por esse motivo também, aqui no texto, situar esse espaço como privilegiado para pensarmos mais pontualmente as práticas pedagógicas e sua dimensão estética, que são foco desta pesquisa.

Concentremo-nos de entrada nas práticas pedagógicas, buscando no decorrer dos argumentos encontrar a dimensão estética. Ainda que não possamos ir adiante com o autor, adentrando as especificidades da Educação Infantil, admito que as contribuições de Tardif (2001) sejam de extrema importância aqui. Mais do que tudo porque até o momento lidamos com uma visão mais política e aberta sobre determinantes variados que incidem nas práticas pedagógicas (políticas públicas, currículos, formação docente, a história da própria educação no país, entre outras). Quiçá, uma perspectiva mais pragmática (a qual não compartilho de todo) faça um contraponto importante nesse momento. De modo que, em seu texto “O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas”, Tardif (2001, p. 18) alerta sobre a maneira como temos (no campo acadêmico e além dele) encarado a Pedagogia. O nosso autor defende que, “[...] a maioria das pessoas que se interessam pelo ensino falam, sobretudo, e até exclusivamente, daquilo que os professores deveriam ou não deveriam

fazer, ao invés de se interessar pelo que fazem realmente”. Assim, é com intenção de situar a pesquisa fora de um julgamento moral sobre a profissão que segue sua argumentação asseverando que,

Entretanto, se quisermos compreender a natureza do trabalho dos professores, é necessário ultrapassar esses pontos de vista normativos. Com efeito, como qualquer outra ocupação, o magistério merece ser descrito e interpretado em função das condições, condicionantes e recursos que determinam e circunscrevem a ação cotidiana dos profissionais (Tardif, 2001, p. 18).

Nesse sentido é que propõe então “[...] uma definição da pedagogia enquanto ‘tecnologia da interação humana’” (Tardif, 2001, p. 17 – Grifos do original). Diante tal pontuação é possível tecer certas comparações entre o que caracteriza o trabalho docente (enquanto aquilo que ele está sendo, e não sobre o que deveria ser) e o trabalho industrial, por exemplo.

Embora essa categoria de “tecnologia de interação humana” e sua forma de proceder sobre os elementos descritos mostre-se um tanto pragmática, na conclusão de seus escritos o autor assume que, afinal, “[...] a pedagogia se aproxima muito mais de uma práxis do que de uma *téchne* no sentido restrito do termo” (Tardif, 2001, p. 43). O que significa encará-la em sua complexidade e enquanto prática social, e não “[...] reduzida unicamente à utilização de instrumentos a serem usados ou às técnicas a serem empregadas” (Tardif, 2001, p. 43). Dessa maneira, assumir tal perspectiva aqui intenciona afastar qualquer associação entre a prática pedagógica e uma mera lógica de performatividade (Ball, 2010), corrente no discurso contemporâneo. Isso porque, como conclui ainda o autor: **a)** o professor “[...] é sujeito de seu próprio trabalho e ator de sua pedagogia” (Tardif, 2001, p. 44), ele toma decisões a partir da materialidade do cotidiano e das interações que se apresentam; **b)** não é possível afastar a Pedagogia do campo que lhe dá sustentação, isto é, o ambiente de trabalho, os objetivos, saberes profissionais, e a experiência do próprio docente, nem dos dilemas que lhe são característicos; **c)** (para frisar, mesmo correndo o risco de ser repetitivo) “o trabalho dos professores não pode ser visto mera ou exclusivamente como a tarefa de um técnico ou de um executor” (Tardif, 2001, p. 44).

Portanto, para darmos mais um passo, vale reiterar que as discussões levantadas aqui, a partir das contribuições de Tardif (2001), ajudam a perceber que ao falar de prática pedagógica defendendo a ideia de que ela está amarrada em uma complexa teia de condicionantes que amalgamam a ação humana e a interação entre os sujeitos dessa prática social, a qual é em sua característica, pedagógica. Mais do que isso, que não se trata de uma prática descolada da

materialidade cotidiana, o que significa que não entendo uma ação desconectada da teoria. É bem verdade que, em muitos casos, os discursos educacionais não condizem com a teoria que sustenta as ações da vida corrente. Mas isso não significa que tal prática esteja desprovida de algum pensamento que lhe embase. E, em última medida, tal dissociação teoria e prática não me parece possível, por compreender também, ainda com as contribuições do autor, que uma prática não é uma ação mecânica, que possa ser conduzida e executada de forma neutra. Assim, por se configurar sob o princípio da interação humana, toda prática pedagógica exigirá sempre uma tomada de decisão, o que não nos permite compreendê-la como mera transmissão ou acreditar em uma suposta reprodução de um fazer em diferentes condições de vida e existência. Amparado nisso, é que nos cabe refletir a seguir as especificidades que afetam as práticas pedagógicas com a faixa etária envolvida nesta pesquisa.

Se recorrermos às políticas públicas, encontraremos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a) alguns elementos fundantes das práticas pedagógicas para essa etapa educativa, as quais lhe conferem um caráter muito diferente da perspectiva de educação das outras etapas da Educação Básica. Refiro-me aos “eixos norteadores das práticas pedagógicas”, isto é, a “interação e a brincadeira” (Brasil, 2009a)⁷⁶. Tais eixos exigem outra maneira de proceder e organizar o trabalho docente. Entretanto, de longa data, temos visto as dificuldades em lidar com essa forma específica de pensar a educação, talvez de forma mais acentuada na pré-escola, pela proximidade com o Ensino Fundamental, e pela debatida “transição” – a qual grande parte dos discursos que a propagam enfatizam muito mais a preparação para a lógica escolarizante que se segue, e não o oposto. O movimento contrário mostra pesquisas acadêmicas, pelo menos desde a década de 1980 no país, tal como as discussões de Kramer (1986), nas quais defende que a pré-escola não pode ser descolada do Ensino Fundamental, mas tampouco deve ser pensada em função dele. A autora, em seus textos desse período, já apontava alguns problemas na maneira como se encarava a Educação Infantil e sua função num contexto mais amplo, o da Educação Básica. Dizia ela,

Há uma tendência dentre aqueles que trabalham como professores de jardim de infância em acreditar que as crianças saem para a 1ª série com o seu desempenho escolar garantido e que, por causa do trabalho feito com elas na pré-escola, construirão um mundo melhor, uma sociedade diferente. Essa crença reflete a própria força do discurso ideológico veiculado que joga na infância (passada) a culpa pelos problemas do presente e atribui à infância (presente) a capacidade redentora dos problemas futuros (Kramer, 1986, p. 79).

⁷⁶ “Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]”.

Fundamentadas nesse pensamento, constituíram-se e fortaleceram-se inúmeras práticas (ainda presentes em nosso cotidiano) que reproduzem no contexto da Educação Infantil fazeres completamente escolarizantes, disciplinares, que assumem um caráter preparatório para a etapa subsequente, pouco refletido. Quero dizer com isso que, se trabalhamos com uma lógica de desenvolvimento, compreendemos que o percurso formativo exige de nós, sim, algum tipo de preparação. No entanto, as práticas de que falo se concentram menos na construção conceitual por parte das crianças, e mais em uma adaptação aos fazeres (controle do tempo, espaço, e do corpo, por exemplo) que predominam na perspectiva escolar.

Infelizmente, se quisermos avançar sobre as práticas pedagógicas da Educação Infantil, observando em articulação as experiências envolvendo a Arte, por exemplo, o cenário também se mostra problemático, o que reforça o interesse e importância em se investigar a maneira como a dimensão estética vem sendo contemplada nesse contexto. Mais uma vez, as contribuições de Vieira (2019) ajudam a identificar tais problemas em nossa atualidade. Dentre as 15 produções acadêmicas analisadas pela autora (teses e dissertações entre 2006 e 2015), em pelo menos seis das conclusões listadas a autora identifica uma perspectiva escolar e disciplinar presente nas práticas pedagógicas envolvendo a infância e a Arte. É assim que, da pesquisa de Melo (2005)⁷⁷, destaca que a presença das Artes Visuais nas turmas de quatro e cinco anos apontam para práticas “[...] estritamente tradicionais, desatualizadas e voltadas ao ensino de arte modelar e para o espontaneísmo” (Vieira, 2019, p. 67). Da investigação de Caram (2015)⁷⁸ percebe que “[...] o trabalho com a Arte, na maioria das vezes, desenvolve-se como apoio para outros conteúdos” (Vieira, 2019, p.70). Já em Silva (2012)⁷⁹ compreende que em determinado contexto, o trabalho com o desenho e com as Histórias em quadrinho (HQs) perde seu potencial expressivo e configura-se “[...] em uma atividade de caráter escolarizador, didatizado, marcado pelo ensino da linguagem das HQs e da supremacia da palavra sobre a imagem” (Vieira, 2019, p. 71). E com Andrade⁸⁰ (2012) conclui que as experiências envolvendo Arte tem, “[...] ainda um papel na educação do “bem feito”, do “bem acabado”, no “presente” para a mãe e para o pai, de disciplina que serve de suporte para outra e não apresenta sua própria identidade e

⁷⁷ Dissertação que objetivava “investigar as situações reais das práticas pedagógicas em Artes Visuais, em turmas de pré-escolar II (crianças de 5 e 6 anos de idade) nas instituições públicas de Educação Infantil no município de Campina Grande, no estado da Paraíba” (Vieira, 2019, p. 67).

⁷⁸ Tese com o objetivo de “analisar, problematizar e discutir as atividades mediadoras da Arte e da catarse” (Vieira, 2019, p. 70).

⁷⁹ Tese que investiga “a produção das culturas infantis a partir das experiências de crianças de 3 a 5 anos de idade e a prática pedagógica de sua professora, com a linguagem das histórias em quadrinhos (HQs), em uma pré-escola no município de São Bernardo do Campo” (Vieira, 2019, p. 71).

⁸⁰ Tese como o objetivo de “analisar os dados relativos às ações e ao discurso dos professores da Educação Infantil e verificar suas concepções sobre o ensino da Arte nessa etapa da educação” (Vieira, 2019, p. 82).

sempre demanda seu objetivo em busca de um produto” (Vieira, 2019, p. 83 – Grifos do original).

Os problemas levantados mostram que, indiscutivelmente, se pretendemos nos debruçar sobre uma dimensão (a Estética) do processo de formação, analisando a Educação Infantil, encontraremos ali, desdobramentos de problemas gerais que se infiltram nas práticas pedagógicas desta etapa educativa. Diante tais dificuldades talvez nos perguntemos então: mas, e como pensar a prática pedagógica para com as crianças, nesse sentido? E o que dizer então das possibilidades dadas (ou não) às experiências estéticas? Dando um passo atrás mais uma vez, percebemos que, já no contexto da década de 1980, Kramer alertava acerca da tendência de importação de modelos pedagógicos no contexto brasileiro. Esse traço cultural impedia que mantivéssemos uma continuidade na reflexão de como pensar as especificidades na maneira de encarar a educação das crianças. Por isso, em meio às fórmulas salvadoras sobre a condução deste processo asseverava que,

Uma prática pedagógica que pretenda favorecer o desenvolvimento infantil e, simultaneamente, a construção do conhecimento por parte da criança precisa se estruturar em atividades significativas, concretas, reais, que têm um *para quê* não somente para o adulto, mas, fundamentalmente, para a criança. (Kramer, 1986, p. 80 – Grifos do original).

Ainda prossegue a autora dizendo que, a operacionalização do cotidiano pode acontecer por diferentes caminhos: utilizando temas geradores como fio condutor das práticas pedagógicas; desenvolvendo projetos; dentre outros. Todavia, essa experiência “deve ser cunhada na própria prática de professores e crianças” (Kramer, 1986, p. 80), o que exige uma ação nada mecânica e muito sensível. Sensível não porque esteja atrelada em algum sentimentalismo barato. Mas porque impõe como necessidade às interações humanas a atenção ao presente, ao que se vive, no momento em que se vive. Isso, por si só já nos traz um caráter estético aprofundado. Mas, deixemos mais claro porque falamos dessa dimensão e o que ela traz de potência para pensarmos as práticas pedagógicas.

Do ponto de vista legal vemos mais uma vez nas DCNEI, em seu Art. 6º, uma preocupação com os princípios estéticos: “[...] da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (Brasil, 2009a). Ainda que as discussões sobre a Estética remetam em grande parte ao campo da Arte, defender uma prática pedagógica que olhe para a dimensão estética não significa reduzir-se a um número de fazeres que envolvam a fruição ou que a tomam como um objeto central. Falo aqui em uma dimensão estética propriamente porque a encaro como algo mais amplo e não separado de toda

ação humana, inclusive, da prática pedagógica. Pensando em uma ação cotidiana tal como a de produzir uma pintura, a estesia está para além do objeto pintura. Compartilho da visão de Ostetto (2010) para quem, “A experiência estética é, também, uma experiência de liberdade, de possibilidades de escolha. Desde a localização/ocupação espacial para a realização de um projeto, até a seleção de materiais, escolhas de cores, formas, tamanho de papéis, etc” (Ostetto, 2010, p. 65).

Contudo, admito que a Arte possa e deva ser esse diferencial, não como objeto da prática pedagógica, mas como motor que nos conecta uns com os Outros, e com nós mesmos, que ativa nossos sentidos, tão anestesiados em nossa contemporaneidade, sobretudo, pela indisponibilidade de tempo característica às nossas rotinas profissionais e pessoais. O excesso de produtividade, a necessidade de respostas imediatas, que nos tolhe a capacidade de ver em profundidade, e de devanear. Assim, reiterando que essa pesquisa não se trata de uma análise sobre Arte educação, mas sobre a dimensão estética das práticas pedagógicas, sigo com Ostetto (2010) e Corrêa e Ostetto (2018), afirmando a necessidade de se pensar essa dimensão também no processo de formação docente, pois,

O professor precisa estar alimentado e conectado com a sua expressão, precisa reconquistar o seu poder imaginativo, se pretende e deseja garantir a expressão e a criação das crianças. A educação do educador é essencial e, no que diz respeito à arte, passa necessariamente pelo reencontro do espaço lúdico dentro de si, pela redescoberta das suas linguagens, do seu modo de dizer e expressar o mundo (Ostetto, 2010, p. 72).

Conectar-se com sua expressão significa, para mim, muito mais do que pensar a Arte como um meio de comunicação. A expressão artística, por ser poética, não atende a imediatez da palavra. Ela solapa a lógica explicativa hegemônica, inclusive, no meio educacional. Por isso, compreendo a linguagem em sua potência ontológica, e a Arte como uma prática languageira. Na lógica explicativa não é possível inaugurar qualquer visão de mundo, ela opera sobre o princípio da adequação: a adequação da imagem à palavra; da imagem ao real; e outros. Contudo, a expressão poética amplia sentidos, pois, ultrapassa a própria palavra na medida em que funciona como a chama da vela para Bachelard (1989), isto é, o princípio do devaneio. Na poesia não apenas podemos dizer, mas o fazemos de outra forma, utilizando-nos da linguagem já constituída, mas ao mesmo tempo, renovando-a. E, por essa razão,

A tarefa docente na educação infantil, nessa compreensão, não é alcançar aos novos que chegam apenas a experiência de linguagem constituída ao longo de um percurso histórico-cultural, mas também alcançar como é possível promover sua transformação e renovação. É nessa ambivalente dimensão de pertencimento e de renovação que

educação da infância e dimensão poética da arte formam um par indissociável (Richter, 2016, p. 104).

Desse modo, para que não haja dúvidas, falar da dimensão estética das práticas pedagógicas, nesta pesquisa, significa tangenciar a Arte, mas sem compreendê-la como fim. Não se trata de uma investigação sobre práticas artísticas, mas muito mais sobre práticas linguageiras – desde que não entendamos a linguagem reduzida especificamente à expressão verbal. Nas interações de modo geral, as crianças expressam-se de corpo inteiro, quer seja engajando-se em ações de comunicação, produção ou de exploração. São os sentidos do corpo operando e instaurando significados sobre o mundo.

Portanto, abordar a experiência de instaurar e transfigurar imagens através do desenho, da pintura, da modelagem e da construção de objetos, é abarcar os modos como as crianças aprendem a plasmar relações no mundo com outros. Não é criação ou arte, é experiência laboriosa de aprender a encantar-se com o ato lúdico de operar linguagens (Richter, 2006a, p. 3).

E, por último, mas não menos importante, a sensibilidade e a Estética dizem respeito aqui a uma atitude de abertura. Toda proposição que contempla em si a certeza do fim, tende a tornar-se menos Estética. Mais centrada em um objeto e não no que nosso corpo sensível nos permite encontrar na experiência. Por isso,

A novidade que os bebês e as crianças pequenas apresentam ao pensamento pedagógico é que, talvez, além da intenção educativa de “tornar o mundo mais humano” tenhamos também como intenção poética que sonhar e pensar um humano mais mundano. Ou seja, mais sensível à inteligibilidade da aparência das coisas, seu som, cheiro, forma, cor, peso, mais atento ao que acontece nos encontros com os outros, humanos e não-humanos (Richter, 2016, p. 104 – Grifos do original).

A fim de encerrar esse tópico para adentrarmos em mais algumas questões vindas diretamente da pesquisa, ainda vale frisar que, destacar a importância que a Estética pode assumir no contexto educativo, e mais do que isso, situá-la no sótão de nossa casa simbólica, como lugar de sonhar, de imaginar, não é uma escolha aleatória. É ao encontro da imagem da educação [pela qual lutamos] que poderemos problematizar algumas questões ainda latentes na atualidade – as quais encontram ancoragem num contexto histórico, e também político e social, abordado nesse capítulo – que não apenas parecem não respeitar e/ou atender a dimensão estética, mas ferir a própria concepção de Educação Infantil.

4.3 QUANDO OS ATOS FALAM: O QUE NOS INDICAM AS PRÁTICAS MAIS FREQUENTES?

Como último tópico deste capítulo, voltarei uma vez mais para as análises vindas diretamente do material da investigação, a fim de amarrar os posicionamentos e problemas tensionados no decorrer destes escritos. Assim, depois de conhecer alguns aspectos da trajetória da Educação Infantil, seus dilemas envolvendo as políticas públicas, e os destaques feitos sobre a dimensão estética, o que será que podemos considerar observando as principais práticas pedagógicas relatadas pelas docentes da pesquisa?

Mais uma vez, lembro que as análises a seguir partem da etapa inicial da pesquisa, isto é, o questionário direcionado às professoras que trabalham com as turmas de quatro e cinco anos. O recorte que estabeleço, concentra-se nas respostas à indagação: “quais práticas pedagógicas acabam sendo mais frequentes em seu contexto?”. Das 23 devolutivas: 6 não responderam esse questionamento; 1 fugiu ao tema; 5 responderam vagamente; e 11 responderam, especialmente, apontando exemplos de seu cotidiano. Como já fiz no capítulo anterior, para ter uma imagem inicial acerca do conteúdo das repostas da questão citada acima, utilizei a nuvem de palavras para perceber os termos que se repetiram com frequência no material coletado, conforme a Figura 3 que veremos a seguir.

Figura 3 – Nuvem de palavras: práticas pedagógicas mais frequentes no contexto investigado



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Parece-me esperado que o termo “atividade” se sobressaia, se considerarmos a maneira como o questionamento foi montado. Quero dizer que, ao perguntar acerca das práticas pedagógicas, é comum que as professoras o respondessem citando exemplos das ações que perpassavam o cotidiano na instituição educativa. O que não significa que todos os exemplos consistissem especificamente em uma prática pedagógica. Tenhamos em vista que a prática docente implica inúmeras ações, dentre elas, as didático-pedagógicas. Mais do que isso, e seguindo esse raciocínio, tais ações costumam – e talvez essa seja ainda uma referência do Ensino Fundamental e àquilo que se denomina com frequência como “atividades escolares” – serem chamadas indistintamente de “atividades”⁸¹. Entretanto, apenas em si, tal termo não nos ajuda a ter uma dimensão de quais práticas pedagógicas as tais “atividades” se referem. Por isso, mais adiante as ligações entre termos serão necessárias.

Ainda explorando a nuvem de palavras, outros termos mostram sua dependência para completarem seu sentido. Dentre os quais destaco “contação”, “rodas” e “processo”. Voltando ao *corpus* textual, encontrei para esses termos ligações frequentes. Ou seja, “contação” aparece vinculado com “história”, assim como “rodas” se relaciona com “conversa” e “processo” se conecta a “socialização” – todos termos constantes na Figura 3. Os outros termos mais visíveis como “brincadeiras”, “autonomia”, “aprendizado/aprendizagem”, “jogos”, “interdisciplinaridade”, “músicas”, “rotina”, abrigam um sentido em si, quando pensados em relação às práticas pedagógicas.

Embora a nuvem de palavras já forneça um panorama dos termos mais citados, a volta ao material sempre permite uma análise mais refinada para encontrar outras correlações de termos não pensadas. Foi a partir da retomada da leitura do *corpus* textual que pude interpretar e organizar todas as práticas citadas em alguns blocos, tendo por princípio da análise, os verbos utilizados (os quais indicam ação), bem como os substantivos e adjetivos a ele relacionados (o que indicava o objetivo, tema e os materiais envolvidos). Diante tais critérios de seleção e análise, elaborei o Quadro 5, com a intenção de oferecer uma visão geral das práticas relatadas nessa etapa. Mesmo que, sob minha perspectiva, nem todos os termos utilizados remetam propriamente para uma prática, mantive algumas expressões pela possibilidade de pontuar as confusões que a escolha lexical pode gerar.

⁸¹ Essa discussão será aprofundada no último capítulo.

Quadro 5 – Práticas organizadas por número de menções

	PROPOSTAS	MENÇÕES POR RESPOSTAS
1	Brincadeiras	5
2	Socialização	5
3	Música ou musicalização	4
4	Contação de história	4
5	Autonomia	3
6	“Aprendizado lúdico”	3
7	Rodas de conversa	2
8	Experimentos/ experiências	2
9	Rotina	2
10	Jogos	2
11	Produções bi e tridimensional	2
12	Rodas de ciranda	1
13	Exposição e apreciação de audiovisuais	1
14	“Projeto caixa surpresa”	1
15	Leitura de cartazes da sala	1
16	“Xerox / Livro didático”	1
17	Cuidados com o espaço da escola	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

No desenvolvimento destes escritos, procurei pontuar que a Educação Infantil segue uma lógica diferente daquela inerente ao Ensino Fundamental. Inclusive, com Rosemberg (1999, 2003) destaquei os problemas decorrentes do modelo de Educação Infantil que incorporamos aqui no país. Embora, tais questões reverberem ainda em nossa atualidade, em termos de políticas, algumas indicações foram se firmando e, eu diria, caracterizam predominantemente a maneira de pensar a prática pedagógica com a pequena infância. E, para ser mais exato, ao analisar as respostas do quadro acima, percebo que as orientações advindas das DCNEI – as quais em seu Art. 9º (Brasil, 2009a) determinam que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” – estão, de alguma maneira, sendo cumpridas. Em primeiro lugar porque, salvo o exemplo “xerox/livro didático”, todas as proposições citadas parecem ter por princípio um processo educativo ativo, no qual as crianças aprendem por meio da interação, seja com os materiais, com o meio físico e simbólico, ou com as pessoas. E, em segundo, porque o exemplo mais citado no quadro acima é a brincadeira. Poderíamos somar a essa proposição ainda, para tornar mais robusto o argumento de que a brincadeira é um elemento chave nas práticas pedagógicas citadas, os “jogos” e o “aprendizado lúdico”, por mais confuso e controverso que esse termo seja. Obviamente, essa aproximação advém pela análise textual.

Quero dizer que, os termos “lúdico”, “jogos” e “brincadeiras” tem sentidos comuns, os quais já explorei aqui, inclusive, associando-o à dimensão estética desde Schiller (2002). Portando, para uma primeira abordagem, eu diria que, além de contemplar os eixos norteadores das DCNEI, consequentemente, tais práticas indicam uma tendência a considerar a dimensão estética.

Todavia, antes de passar aos outros termos do quadro, preciso frisar que as considerações feitas acima, partem do material disponível para análise. Assim, na medida em que alguns termos como “brincadeiras dirigidas” ou “aprendizado lúdico” são citados, suspeito que as práticas reais as quais esses relatos se referem, podem ir na contramão da dimensão estética. Quanto às brincadeiras, já me posicionei em outro ponto desta tese. Afirmar minha discordância da ideia de controle adulto sobre o brincar, interpretação a qual essa expressão sugere. No entanto, de igual maneira, falar em um “aprendizado lúdico” dá a ver seu par oposto de maneira oculta. Quero dizer, se há um “aprendizado lúdico”, há outro “não lúdico”. Não quero tampouco dar a entender que tudo na Educação Infantil deve ser lúdico. Concordo mais uma vez com Ostetto (2017, p. 62) quando afirma que,

A brincadeira é eixo estruturador da proposta pedagógica, mas ela não é toda a proposta. Outras e variadas situações e atividades devem permear o cotidiano educativo, permitindo às crianças o desenvolvimento de sua capacidade de representação, como o trabalho com outras linguagens, com a expressão plástica, por exemplo.

O que me parece mais problemático é pensar: o que constitui a “ludicidade” em um determinado processo de aprendizado e que não é contemplado em outro? Não perdendo o foco do que me proponho a pesquisar, eu diria que, ao se ter em mente que “aprendizado lúdico” implica o entendimento que em todo jogo a criança se educa (Kishimoto, 2008), a dimensão estética aí se mantém presente. No inesperado. Nas possibilidades de criação. Nos arranjos, composições durante o brincar. Nas inúmeras experiências decorrentes dessas múltiplas interações. Entretanto, se “aprendizado lúdico” significa aprender – e consequentemente, ensinar – algo utilizando alguma estratégia mais dinâmica, engraçada, divertida, colorida ou fantástica, neste caso a dimensão estética, e nela o princípio da ludicidade, ficam em segundo plano, e uma abordagem paradidática toma a cena.

Já tendo brevemente entrado no tema, para além dos eixos que estruturam as práticas pedagógicas na Educação Infantil, as DCNEI estipulam em seu Art. 6º (Brasil, 2009a) que toda proposta pedagógica nessa etapa deve respeitar os princípios políticos, éticos e estéticos. Já citei esses princípios nas análises do capítulo anterior. Naquele momento, procurei destacar especialmente as práticas que seguiam um princípio de estesia. Todavia, ao nos depararmos

agora com as práticas mais frequentes, não podemos deixar de notar que os outros dois princípios se fazem bastante presentes ao analisar as expressões relatadas. Quero dizer: “autonomia”, “rotina” e “cuidados com o espaço da escola⁸²” são práticas que se articulam mais fortemente aos princípios éticos e políticos, na medida em que objetivam contribuir com uma percepção de si e do Outro, além de abrirem espaço à discussão dos tempos e espaços, e do papel social que assumimos – levando em conta o cuidado de si, do Outro e do meio ambiente, por exemplo.

Num capítulo anterior, abordei em maior profundidade a ideia de um homem cingido, e a Estética como uma forma de pensar o sujeito em sua plenitude. E, por essa razão, outra vez me sinto obrigado a dizer que as aproximações que faço entre as práticas e os princípios (sejam políticos, éticos ou estéticos) não pretendem justamente fragmentar as capacidades humanas. Elas servem, sobretudo, para nos acercarmos, em termos de análise, às intenções centrais de uma ação. Nesse sentido, entendo e concordo com o fato de que as discussões acerca da autonomia, bem como as determinações sobre os tempos, espaços e papéis sociais, dizem respeito, sobretudo, as questões estéticas. A organização do espaço educativo é simbólica e Estética⁸³. Lembremos com Rancière (2005, 2010a, 2010b) as relações entre Arte e política, e compreenderemos que tal organização é também uma “partilha do sensível”. Porém, quando observamos os exemplos levantados no quadro – isto é, “experimentos/experiências”, “Produção bi e tridimensionais” e “Exposição e apreciação de audiovisuais” – é possível identificarmos uma relação muito mais direta com a Arte e suas diferentes linguagens. Assim, a fim de seguir com as análises, as aproximações entre tais práticas decorrem de maneira mais aguda com os princípios estéticos – seguindo as mesmas indicações levantadas nas análises do capítulo anterior – as quais consideram agora, além da criação bi e tridimensional e as experiências com diferentes materialidades comuns ao campo da Arte, a fruição audiovisual.

É importante notar que, embora “a leitura de cartazes da sala”, pela ação indicada pelo verbo “ler”, possa estabelecer também uma relação de fruição⁸⁴ como a que pontuei com os audiovisuais, é com base na experiência docente e nos próximos destaques a serem abordados, que buscarei alertar a respeito de uma diferenciação acentuada entre elas. Enquanto tal prática

⁸² Ainda que não tratemos de “escolas” quando falamos da Educação Infantil, mantive o termo usado por decisão de manter a fala das pesquisadas na íntegra, sem alterações. Além disso, a maior parte das turmas de pré I e II do campo de estudo envolvido, funcionavam em espaços escolares, e não em um Centro de Educação Infantil (CEI).

⁸³ Assim, por esse motivo, em minha dissertação busquei trabalhar com o conceito de “lugar”, e não de “espaço” educativo (Neves, 2017).

⁸⁴ Apesar de haver enfatizado o caráter interativo das práticas envolvendo música, compreendo que a fruição (musical), mesmo que não tomada como uma ação consciente, é também uma dimensão muito importante de tal proposição.

vinculada aos audiovisuais almeja uma experiência estética propriamente, a leitura dos cartazes parece alcançar outros sentidos, especialmente, se considerarmos o que os espaços educativos da pré-escola têm nos mostrado ao longo do tempo – calendários, alfabetos, números, dentre outros, sempre com uma roupagem bastante “lúdica”, mas com claros objetivos de assimilação e fixação, não muito condizentes nem com a Educação Infantil, nem com a Estética. O último exemplo do quadro, vai ao encontro dessa mesma perspectiva, porém me parece ainda mais problemático. Isto porque, o “xerox” e o “livro didático” – importante frisar, recursos didáticos apresentados aqui como sendo uma ação – indicam uma prática, alvo de críticas e de inúmeras pesquisas e/ou produções acadêmicas⁸⁵. Nos documentos mais atuais que trazem orientações no tocante da proposta pedagógica da Educação Infantil – a exemplo as DCNEI e BNCC, já aqui citadas – destaca-se com frequência o papel dessa etapa educativa e a recusa em antecipar práticas e conteúdos do Ensino Fundamental. A necessidade em problematizar essa postura, nos documentos recentes, decorre de um processo sócio-histórico no qual se constitui a Educação Infantil, não sem conflitos. Uma pesquisa publicada pelo Ministério da Educação (MEC), em 1996, procurava estabelecer um diagnóstico acerca das propostas pedagógicas da Educação Infantil no país. E, em sua justificativa, já encontramos o reconhecimento dos impasses que as análises viriam a pontuar. Diz o documento,

Entretanto, ao construir um espaço institucional próprio, a educação infantil - e aqui se fala mais especificamente da pré-escola - acaba por identificar na própria escola o espaço mais próximo. O processo de "escolarização" que se sucede é a consequência natural de tal aproximação (Brasil, 1996a, p. 7).

O que se define por escolarização, ao seguirmos na interpretação do documento acima, diz respeito a um conjunto de práticas, organizações de tempos e espaço, determinação sobre os saberes/fazer, os quais são compreendidos como mais pertinentes ao Ensino Fundamental⁸⁶. Entretanto, pelos exemplos finais extraídos do último quadro, há indícios de

⁸⁵ Como por exemplo, texto que tem atravessado alguns pontos desses escritos:

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Zero-a-Seis**, v. 19, n. 35, p. 46-68, 2017.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroa6/article/view/1980-4512.2017v19n35p46>. Acesso em: 17 mar. 2021.

Mas também, texto que apresenta uma proposta oposta as “atividades” citadas:

RICHTER, Sandra Regina Simonis; LINO, Dulcimarta Lemos. Rodas poéticas: experiências lúdicas de linguagem na educação infantil. **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2019. p. 197-221, 2019.

⁸⁶ Vale frisar que “escolarização” implica, teoricamente, um debate muito mais aprofundado. O trabalho de Faria Filho *et al* (2004), aponta as definições para cultura escolar e escolarização mais visitadas no contexto brasileiro, abordando assim, os estudos de Dominique Julia, André Chervel, Jean-Claude Forquin e Antônio Viñao Frago.

uma prática mais específica, a alfabetização – mais do que isso, entendida em um sentido bastante restrito, como aquisição de um código. Nesse mesmo diagnóstico [de 1996], destaca-se inicialmente que “[...] a quase totalidade das propostas pedagógicas [envolvidas na pesquisa] faz referência à questão da alfabetização” (Brasil, 1996a, p. 44). Esse cenário mostrou-se bastante complexo, desde o embasamento teórico heterogêneo do assunto, até as incongruências entre essa fundamentação e as práticas visualizadas. Contudo, as classes de alfabetização, que focavam a aquisição do código escrito como requisito para avançar para o Ensino Fundamental, eram os casos mais graves. Obviamente, trazer esse caso à tona não pretende afirmar que as práticas descritas em nosso questionário como “xerox” e o “livro didático” – e se quisermos retomar também, “a caixa surpresa com letras do alfabeto” – correspondem à uma espécie de “classe de alfabetização”. Sem termos mais informações sobre o que trata o “xerox”, ou que tipo de proposta do “livro didático” se está seguindo, seria leviano de minha parte estabelecer qualquer julgamento aqui. Todavia, a apresentação de um recurso como sendo a própria ação, faz-me intuir, que se trata das antigas e famosas “atividades”, frequentemente voltadas à aquisição do código escrito ou das habilidades lógico-matemáticas, mas também incorporada algumas vezes (de maneira equivocada), como uma experiência criativa. E, por isso, independente dos objetivos que tais proposições assumam, a estesia parece distanciar-se delas. Situação da qual assevera Ostetto (2017, p. 64)

Há um fenômeno notório: a Educação Infantil (quicá como herança da escola) ainda insiste em didatizar os processos e vivências com a arte e a cultura em geral. Apresenta modelos, estabelece regras, mostra passo a passo como se faz. É tão comum o desenho pronto para colorir, não? Uma tristeza. Dessa forma, controla, aprisiona o que só pode existir livremente, em sua fluidez de processo contínuo.

Nesse sentido, para encerrarmos este tópico, o que o último destaque me faz pensar é: se depois de tanto tempo e trabalho buscando outro direcionamento, ainda encontramos, arraigadas no cotidiano da Educação Infantil, práticas de cunho “escolarizante”, mais necessária nossa discussão sobre Estética se faz. Não apenas porque a compreendemos como um caminho para avançarmos em um sentido de formação integral do sujeito – haja vista que em nosso contexto atual ainda nos encontramos presos em uma espécie de cisão. Mas também, porque qualquer mudança que estejamos empenhados a fazer (e continuar, já que muitos vieram antes de mim), levará tempo. Não há tampouco motivos para desanimar. Acredito que os exemplos trazidos pelas respostas do questionário apontam mudanças significativas (de modo geral), e uma consideração bastante acentuada das questões estéticas. Então, sigamos, pois não há “nada

a temer senão o correr da luta”⁸⁷. E, para tanto, dialoguemos no capítulo a seguir, de maneira mais pontual acerca da infância. Talvez na leitura das infâncias, a partir de Bachelard (1978; 1988; 2010), os conflitos do cotidiano aqui anunciados deixem mais claro a importância de considerarmos a dimensão estética em um processo formativo, sobretudo, quando do contexto da Educação Infantil.

⁸⁷ Empréstimo da canção de Milton Nascimento: “Caçador de mim”, 1981 (Nascimento; Bastos, 1981).

5. TANTAS INFÂNCIAS QUANTAS FOREM NECESSÁRIAS

O título deste capítulo tem um objetivo claro: abordar uma das categorias centrais da investigação que fundamenta os argumentos aqui elencados. Porém, mais do que isso, de fazê-lo a partir de uma perspectiva que se contraponha a qualquer ideia de infância concebida como algo natural ou, em seu extremo oposto, como uma condição social genérica de caráter globalizante.

Enfrentar essa problemática significa por um lado assumir uma postura política epistemológica, a qual suponho, tenha tentado enfatizar ao longo destes escritos, defendendo as diferentes maneiras de se viver a infância (dadas nossas condições sociais, materiais e históricas). Mas por outro, situar a infância no plural é também uma questão de necessidade para a linha argumentativa desenvolvida. Considerando que essa pesquisa tem como sujeitos um grupo de adultos, faz-se necessário ampliar os sentidos desta categoria [infância], de modo a permitir encontrá-la, de alguma maneira, também nas professoras participantes. Assim sendo, a concepção de “infância imóvel” de Bachelard (1978; 1988) será essencial.

5.1 A INFÂNCIA IMÓVEL: REMEMORAR SUA PRÓPRIA INFÂNCIA

E quando eu tiver saído/Para fora do teu círculo/
Tempo, tempo, tempo, tempo/Não serei nem terás
sido/Tempo, tempo, tempo, tempo (Veloso, 1979).

Foram muitas as vezes que escutei essa canção. Também foram muitas as imagens criadas a partir desse fragmento. Entretanto, hoje, penso o quanto nossa categoria de tempo é humana e mundana. Não existimos sem o tempo, mas o tempo tampouco vive sem nós. Seria fácil contestar essa afirmação dizendo que mesmo sem a presença humana o planeta seguiria uma constante sucessão de acontecimentos fazendo surgir e desaparecer inúmeras coisas. Mas, sem algo ou alguém para perceber e impulsionar esses acontecimentos, tensionar, esticar, suspender, repetir o que se passa, poderíamos chamar isso de tempo? Fora do círculo que une tempo e vida, nem um nem outro fazem sentido.

O tempo assume sempre uma posição central nas discussões que envolvem a infância. Pensar, estudar, pesquisar o desenvolvimento, a formação, ou a criança em si, exige olhar para um tempo passado e projetar um futuro, ou pelo menos, olhar e aprofundar-se no presente. Quiçá por esse motivo, a relação do tempo com a infância em Bachelard assume uma dimensão

ontológica para pensarmos o ser. Ou seja, o autor não aborda infância da mesma maneira que as teorias psicológicas que o antecederam – em *A poética do devaneio*⁸⁸ ele deixa claro que esse não é o caminho que deseja seguir⁸⁹.

Sem dúvidas, essa perspectiva fenomenológica (a qual compartilha Bachelard) para a infância foi responsável por positivá-la, desprendendo-a de um vir a ser, buscando analisá-la de maneira mais profunda no seu presente. Assim, a Sociologia da Infância representa também essa virada, isto é, a intenção de encontrar uma produção cultural vinda das crianças. Contudo, ao abordar a criança num contexto estrutural, seja como um sujeito de direitos ou como uma categoria geracional com suas especificidades (Qvortrup, 2010; Sarmento, 2001) partimos para uma análise da sociedade tecendo certa generalidade e afastando-nos da concepção bachelardiana de infância. Muito embora, as pesquisas mais atuais nesse sentido questionem essa mesma generalidade, ao passo que a efetividade desses direitos se vê atacada pela marcada desigualdade social – o que implica a necessidade de uma desprivatização ou desfamiliarização das crianças (Qvortrup, 2014), bem como uma abertura a pesquisas que possam contribuir de forma mais crítica, desconstruindo uma perspectiva de direito globalizada, a qual não atende a maior parte dessa categoria geracional (Sarmento, 2020).

Dessa forma, cabe, antes de aprofundar as discussões acerca de meu referencial teórico, explicar que, se tento de alguma maneira mostrar nessas poucas linhas a predominância das relações entre tempo e infância em diferentes campos de estudo, essa relação será uma chave para compreendermos a infância em Bachelard. Por isso, veremos na sequência, de maneira mais pontual, as contribuições do autor sobre o tempo nas análises apresentadas em “A intuição do instante” (Bachelard, 2010).

5.1.1 Um tempo vivencial

Uma parte de mim é permanente: outra parte se sabe de repente (Gullar, 2004, s/p).

O poema “Traduzir-se” de Gullar (2004) parece muito adequado às contradições as quais Bachelard (2010) nos conduz a pensar. Já abordei, na parte inicial deste texto, sua

⁸⁸ Diz Bachelard (1988, p. 21) que nessa obra: “abordaremos a infância apenas como um tema de devaneio. Tema reencontrado em todas as idades da vida”.

⁸⁹ Alguns autores, seguindo uma perspectiva epistemológica mais próxima a ele o fizeram. Assim como, Merleau-Ponty, autor bastante difundido em nosso contexto brasileiro e que fundamenta muitas pesquisas envolvendo o corpo e a estesia, como por exemplo, diferentes textos de Sandra Richter, autora que compõe o embasamento teórico desta tese.

característica produção na qual busca uma complementaridade onde tradicionalmente só se vê cisão. E, em relação ao tempo também o veremos. Se o eu lírico do poema da epígrafe abriga em si contraditoriamente a permanência e a contingência, talvez isso só seja possível pela divisão manifesta pela expressão “uma parte de mim”. Assim, o ser, quer seja o homem abstrato (da humanidade) ou o homem concreto (encarnado, mundano) estará, também para Bachelard, entre essa tensão da novidade e da permanência, e isso só será possível de compreender analisando as articulações da tríade duração, hábito e progresso.

Sendo assim, para desenvolver suas análises acerca do tempo, Bachelard (2010) põe em oposição as teses de Bergson⁹⁰ e Roupnel⁹¹, as quais implicam ao primeiro uma possibilidade de compreender o tempo a partir de uma continuidade e para o segundo, da descontinuidade, ou como explica Bachelard (2010, p. 18) “[...] a filosofia de Bergson é uma filosofia da duração” e a “filosofia de Roupnel é uma filosofia do instante”. É do lado de Roupnel que nosso autor se posicionará apresentando de modo geral sua ideia dizendo que “[...] o tempo é uma realidade encerrada no instante e suspensa entre dois nada. O tempo poderá sem dúvida renascer, mas primeiro terá que morrer. Não poderá transpor seu ser de um instante para outro, a fim de fazer dele uma duração” (Bachelard, 2010, p. 15). Ainda que aborde isso mais adiante, vale destacar que para alguém que pensa a “imaginação criadora”, seria necessária uma concepção de tempo que possibilitasse uma ênfase no novo, na originalidade, para que não sobrasse margem para compreensão de uma relação causa e efeito que se tornasse determinante e que culminaria para o campo científico em uma produção baseada no utilitarismo e, para o artístico, na busca exclusiva da representação. Mas, deixemos esse tema para mais tarde e voltemos ao foco retomando o título desta seção.

Se trato aqui de atribuir um caráter vivencial ao tempo é porque ele só tem sentido a partir da vida. Mais do que isso, a vida acontece no presente, não no passado e nem no futuro. Por isso, a ênfase no instante é primordial para a compreensão do tempo. Pois “[...] se meu ser só toma consciência de si mesmo no instante presente, como não ver que o instante presente é o único domínio no qual se vivencia a realidade?” (Bachelard, 2010, p. 16). Não significa que não possamos lembrar de coisas que vivemos. E veremos logo mais que o fazemos constantemente. Mas essas imagens exercem certo poder em nós apenas quando as animamos,

⁹⁰ Henri Bergson, filósofo francês, o qual possui uma obra bastante explorada em diferentes áreas como Cinema, Literatura, dentre outras. Talvez sua obra mais conhecida seja “A evolução criadora” (Bergson, 2005), publicada originalmente em 1907, em que aborda temas que são questionados por Bachelard em “A intuição do instante”.

⁹¹ Gaston Roupnel, historiador francês, o qual Bachelard abordará como ponto de partida para sua concepção de tempo, especialmente, a obra “Siloé” (Roupnel, 1945).

quando as arrancamos do passado e as vivemos outra vez, e de outra maneira, no presente. Entretanto, esse movimento requer um esforço, um desejo. O esforço de reviver e o desejo de durar. Assim, nossa preocupação em estudar a própria infância é também fruto dessas ações. Queremos de alguma maneira preparar as crianças para o mundo em que chegam. Esforçamo-nos para isso. E também o fazemos para conhecer a nós mesmos. Desejamos saber quem é o Outro e quem somos nós. Mas não podemos chegar a nenhuma conclusão esperando que a resposta se apresente para nós. É por isso que a buscamos, porque “[...] a vida não pode ser compreendida numa contemplação passiva; compreendê-la é mais que vivê-la, é efetivamente impulsioná-la” (Bachelard, 2010, p. 24).

Ao abordar o esforço e o desejo de eternizar um instante, vemos desenhar-se a concepção de duração do esquema roupteliano e que Bachelard (2010, p. 27) resume da seguinte maneira: “[...] a verdadeira realidade do tempo é o instante; a duração é apenas uma construção, desprovida de realidade absoluta. Ela é feita do exterior pela memória, potência de imaginação por excelência, que quer sonhar e reviver, mas não compreender”. Tendo mostrado um caráter vivencial do tempo, não seria também uma surpresa dizer o quanto somos obstinados em fazer as coisas durarem. Sentimo-nos um tanto poetas muitas vezes, pois pressentimos a morte de um instante e nostalgicamente nos obstinamos em esticar o tempo a partir da imaginação e da memória. E não seria por menos. A cada instante que morre, morremos um pouco para nascermos em outro. Logo, por essa razão, “[...] no fundo, temos necessidade de aprender e reaprender nossa própria cronologia” (Bachelard, 2010, p. 35). Mas, se na epígrafe sugeri que uma parte do ser possa ser permanente, como pensar isso depois de encerrar a realidade do tempo sob o instante? Pois bem, “[...] o ritmo transpõe o silêncio da mesma sorte que o ser transpõe o vazio temporal que separa os instantes. O ser continua pelo hábito, assim como o tempo dura pela densidade regular dos instantes sem duração” (Bachelard, 2010, p. 72). Assim, vemos surgir o segundo conceito da tríade que me valho para compreender o tempo com Bachelard: o hábito. O autor assim o define:

Um hábito é uma certa ordem de instantes escolhida com base no conjunto dos instantes do tempo; ele ressoa com uma altura determinada e com um timbre particular. É um feixe de hábitos que nos permite continuar a ser na multiplicidade de nossos atributos, deixando-nos a impressão de que já fomos mesmo que não pudéssemos encontrar em nós, como raiz substancial, senão a realidade que nos entrega o instante presente. Do mesmo modo, é porque o hábito constitui uma perspectiva de atos que propomos objetivos e fins ao nosso futuro (Bachelard, 2010, p. 71).

Quem algum dia tentou responder à pergunta: “Quem sou eu?” Quem não tentou, ainda que de maneira apressada, descrever algumas características de sua personalidade? Nesses momentos recorremos ao hábito que nos apresenta Bachelard (2010). A tentativa de representação é a escolha de instantes significativos, e ao mesmo tempo, a possibilidade de revivê-los no presente. O autor diz que temos uma necessidade de aprender e reaprender nossa própria história, nossa cronologia, e o fazemos a partir do esforço em fazer durar os instantes, ao ponto de reconhecemo-nos, de termos a sensação de certa continuidade controlada por nós. Nesse sentido, podemos perceber que são muitos os hábitos que criamos em nossa vida. Contudo, “[...] o hábito particular permanece na dependência desse hábito geral – claro e consciente – que é a vontade. [...] o hábito é a vontade de começar a repetir a si mesmo” (Bachelard, 2010, p. 74).

Tendo chegado a esse ponto, resta-me abordar a maneira como saímos da noção de hábito para pensarmos no terceiro conceito da tríade, isto é, o progresso. Se a repetição é necessária ao hábito, tampouco a entendo de maneira reprodutivista. Dessa forma, seguindo o pensamento roupteliano, vemos que no hábito “[...] a repetição que o caracteriza é uma repetição que instruindo-se, constrói” (Bachelard, 2010, p. 74), isso é, uma repetição ativa e inovadora. Se damos vida para um novo instante buscando uma referência ao instante que foi, nossa vontade de repetir tem sempre algo diferente a nos oferecer. De tal modo, “É assim que o hábito se torna um progresso. Daí a necessidade de desejar o progresso para conservar a eficácia do hábito. E, em todos os recomeços, é esse desejo de progresso que confere verdadeiro valor ao instante que desencadeia o hábito” (Bachelard, 2010, p. 74).

Não seria então a infância uma maneira de pensarmos um recomeço? Mais do que isso, não um recomeço como desejo de ser igual, desejo de permanecer no tempo. Mas, desejo de viver de novo, melhor, mais profundamente, de aproveitar mais, pois, o “[...] tempo só dura inventando” (Bachelard, 2010, p. 81). Propor uma relação entre infância e tempo tem por intenção aqui mostrar o quão ontológica essa ligação é. Olhamos para a infância por uma vontade que sempre nos motiva a tentar suspender nosso presente por meio da imaginação, retomando uma infância que foi, ou idealizando uma infância que ainda virá, que deveria ser. Ou seja, “[...] fazemos nosso tempo como nosso espaço pela simples preocupação que temos com nosso futuro e pelo desejo de nossa própria expansão. É assim que nosso ser, em nosso coração e em nossa razão, corresponde ao Universo e reivindica a Eternidade” (Bachelard, 2010, p. 87).

Assim, tendo explorado brevemente a relação entre infância e tempo, podemos dar um passo adiante, para compreendermos de maneira mais específica, como e por que abordar teoricamente a infância com Bachelard.

5.1.2 Uma infância viva

Há um menino/Há um moleque/Morando sempre
no meu coração/Toda vez que o adulto balança/Ele
vem pra me dar a mão (Nascimento; Brant, 1972).

Diante das discussões levantadas acerca do tempo e sua relação ontológica com a vida do ser, chegamos em um determinado ponto. Cabe agora, aprofundar mais especificamente que ótica assume a concepção de infância bachelardiana na integralidade do ser aqui abordada; para tanto, lembremos que “como realidade, só existe uma: o instante. *Duração, hábito e progresso* são apenas agrupamentos de instantes, são os mais simples fenômenos do tempo” (Bachelard, 2010, p. 84 – Grifos meus). E, por esse motivo nos afastamos de uma lógica de desenvolvimento que implicaria pensar em um tempo contínuo no qual localizaríamos as crianças num início sem presente, numa relação temporal voltada ao futuro (um mundo adulto), negando a positividade da infância, ou seja, a possibilidade de pensá-la fenomenologicamente.

Pensar em um tempo descontínuo, onde só “[...] o que persiste é o que se regenera” (Bachelard, 2010, p. 78), será o ponto de partida para concebermos uma infância que nos acompanha por toda a vida, tendo por característica a solidão e ingenuidade. A solidão, que nada tem a ver com as imagens tristes e complexas das quais se ocupa a Psicanálise, revela-se como um sentimento próprio do devaneio, do ato presente que liberta o ser para o prazer de sonhar. Assim também, a ingenuidade não corresponde a uma incapacidade para lidar com a complexidade do mundo adulto, pelo contrário, refere-se a uma predisposição das crianças para lidar com as coisas com uma curiosidade peculiar que se mostra numa espécie de olhar inaugural, isto é, uma perspectiva não contaminada por um saber estável, atenta à coisa mesma. Vemos a importância dessas duas dimensões no pensamento bachelardiano tanto associadas à postura do cientista, quanto do poeta. Contudo, elas dizem respeito de algo latente em todos nós, existindo como uma “infância imóvel” (Bachelard, 1978; 1988). Assim como na canção da epígrafe, cada vez que o adulto em nós “balança”, as imagens poéticas da infância nos vêm como um alento, permitir sonhar, imaginar outros recomeços. Nesse sentido, as teses que defende Bachelard buscam sempre,

[...] fazer reconhecer a permanência, na alma humana, de um núcleo de infância, uma infância imóvel mas sempre viva, fora da história, oculta para os outros, disfarçada em história quando a contamos, mas que só tem um ser real nos seus instantes de iluminação — ou seja, nos instantes de sua existência poética (Bachelard, 1988, p. 94).

Reencontramos essa infância imóvel por meio da imaginação, do devaneio. “A história de nossa infância não é psiquicamente datada. As datas são repostas a *posteriori*; vêm dos outros, de outro lugar, de um tempo diverso daquele que se viveu” (Bachelard, 1988, p. 100 – Grifos do original). Assim, encontrar esse núcleo de infância em nós não se trata de uma mera tarefa de lembrança, mas sim de entrega e de busca, tanto a partir do contato com algum elemento, quanto pela contribuição das imagens literárias que o poeta nos presenteia. São nesses momentos que reencontramos nossa solidão e revivemos aqueles começos, os quais fazemos durar pelo esforço conjunto da imaginação e da memória. Revivemos não porque nos sentimos como a criança que fomos um dia. Mas porque inventamos uma nova infância em nós, avivada por meio das imagens poéticas, “[...] uma infância que vai mais longe do que as lembranças da nossa infância, como se o poeta nos fizesse continuar, concluir uma infância que ficou inconclusa e que, no entanto, era nossa e que, sem dúvida, por diversas vezes temos sonhado” (Bachelard, 1988, p. 100).

Quando, na educação, buscamos destacar a importância das relações sociais entre adultos e crianças ou entre os pares, compreendemos que, por um lado, a questão ontológica que se instala ali diz respeito ao encontro, essa dinâmica em nós, de conhecer-se no Outro, de ser para os homens. Contudo, ao abordar a importância das imagens primordiais, vinda do contato da criança com os elementos (terra, ar, água e fogo), Bachelard (1988) mostra, por outro lado, a solidão feliz, produtiva – pois nela se produzem as imagens que reavivaremos no decorrer da vida – de um contato com as coisas, com o Cosmos. É assim que “[...] todas essas imagens de sua solidão cósmica reagem em profundidade no ser da criança; apartado de seu ser para os homens, cria-se, sob a inspiração do mundo, um ser para o mundo. Eis o ser da infância cósmica” (Bachelard, 1988, p. 103).

Já falamos da infância como uma brecha para a novidade do ser. Entretanto, em que tempo se situa esse recomeço? Recomeçar para onde? Para e por quê? Enquanto potencialidade, vemos na “infância imóvel” uma abertura à liberdade. Nos devaneios de infância somos transportados para uma vida que sonhamos, e que talvez não seja aquela que efetivamente construímos. Reencontramos desejos de mundo, de um mundo diferente, e assim nos motivamos a seguir novos caminhos. Todavia, para que isso seja possível, temos que localizar em algum lugar essa infância, um lugar que não é necessariamente temporal, já que a realidade

do tempo se resume ao instante. Podemos então pensar com Bachelard (1988) em uma “antecedência do ser”. Diz o autor que a partir da tensão dos devaneios de infância é que podemos “[...] conhecer estados que estão ontologicamente abaixo do ser e acima do nada” (Bachelard, 1988, p. 105). Esse lugar de eterno início, de algo que já é em toda sua potência, mas que não se prende sob nenhum tipo de nomeação, de objetivo, de propósito, que é apenas devir. Não falamos de um não ser (de um nada). Sequer o prendemos a um ser futuro (a um adulto que seremos). Podemos dizer que, nessa antecedência do ser,

[...] sempre haveremos de encontrar a mesma certeza onírica: a Infância é uma Água humana, uma água que brota da sombra. Essa infância nas brumas e nas luzes, essa vida na lentidão dos limbos, dá-nos uma certa espessura de nascimentos. Quantos seres temos começado! Quantas fontes perdidas que no entanto têm corrido! (Bachelard, 1988, p. 106).

De alguma maneira já busquei, em outro momento deste texto, afastar-me de algumas análises psicanalíticas. Embora fale de infâncias, de vidas que não vivemos, cabe destacar mais uma vez que não se trata de uma espécie de recalque característico a esse campo de estudos. Sonhamos tantas coisas. Algumas são incorporadas por nosso desejo de progresso e convertem-se em objetivos concretos de vida. Outras tantas, sonhamos apenas pelo prazer de sonhar. De deixar-se imaginar pelo gosto que sentimos ao conectarmo-nos com nossa solidão onírica; para sermos felizes em nossa infância imóvel.

Nos devaneios ligados à infância, nos poemas que gostaríamos de escrever para fazer reviver nossos sonhos primeiros, para nos devolver o universo da felicidade, a infância aparece, no próprio estilo da psicologia das profundezas, como um verdadeiro arquétipo, o arquétipo da felicidade simples (Bachelard, 1988, p. 118).

Tendo explorado as singularidades da infância partindo das contribuições de Bachelard (1978; 1988) buscando acentuar o viés fenomenológico, não quero entrar em algum tipo de contradição afirmando uma singularidade a partir de uma generalidade. E, por isso, também o autor ajuda a perceber o valor do arquétipo. A recusa de pensar a infância como uma “categoria”, em encontrá-la na maneira como se vive a infância em cada presente nos permite algum tipo de generalidade apenas por meio dos arquétipos de felicidade que lhe são característicos. “Porque este é o fato fenomenológico decisivo: a infância, no seu valor de arquétipo, é comunicável. Uma alma nunca é surda a um valor de infância” (Bachelard, 1988, p. 121). Pesquisamos a infância não tanto pelo desejo de encontrar um núcleo duro, uma certeza estável sobre o que ela seria, mas porque desejamos olhar de novo, e de novo, para o que fomos, o que sonhamos ser, pois, “[...] em nós, ainda em nós, sempre em nós, a infância é um estado

de alma” (Bachelard, 1988, p. 125). E se o sonho, o devaneio, cumpre uma função importante para com a infância e o ser, demos um passo adiante buscando alcançar em profundidade, e distante dos sentimentalismos, as concepções de infância que perpassam as narrativas das professoras envolvidas nesta investigação, analisando-as contra as problematizações levantadas no primeiro capítulo. Afinal, é considerando as restrições, as diferentes maneiras de viver e experimentar o mundo, e as dificuldades (mas também contribuições) decorrentes das materialidades envolvidas nas práticas pedagógicas, que poderei me debruçar sobre as complexidades que se apresentam ao pensar um processo formativo voltado às infâncias atualmente.

5.2 AS COMPLEXIDADES DAS INFÂNCIAS NA CONTEMPORANEIDADE: O MUNDO, AS RESTRIÇÕES E AS MATERIALIDADES

Procurei no segundo capítulo, desta tese, elaborar uma justificativa um tanto mais poética à investigação, a qual denominei “reclames”. E, os direcionei a cada uma das categorias centrais da pesquisa, quer dizer, à educação, à Estética e à infância. No ponto onde estamos, gostaria de relembrar as problematizações acerca da infância, por compreender que elas se encontram atravessadas nas questões que desenvolverei nesta seção. Sei que em determinados momentos algumas afirmações iniciais aproximaram-se até mesmo do senso comum. Sempre as considerei ancoradas nos posicionamentos das docentes. Apenas, em princípio, não tendo ainda discorrido sobre o procedimento metodológico da pesquisa de maneira aprofundada, sustentei algumas pontuações dialogando com referenciais teóricos, sem contudo, estabelecer relações mais diretas com o campo empírico, o que pretendo fazer a partir de agora. Assim, relembro que as queixas acerca da infância naquele momento envolviam: **a)** a clausura; **b)** uma suposta passividade percebida nas crianças; e **c)** uma possível perda de ingenuidade.

Partindo das contribuições de Qvortrup (2015), busquei demonstrar que a suposição da clausura e da perda do “sentido de coletividade” das crianças na contemporaneidade não se trata de um posicionamento meramente nostálgico das professoras. Há, segundo nosso autor, um movimento de “familiarização” da infância. Quer dizer, um fenômeno social de restrição relacionado à infância, caracterizado também por Sarmiento (2018), de seis maneiras diferentes: como “domesticação”; “institucionalização”; “insularização”; “fragmentação”; “dualização social”; “limitação da autonomia de mobilidade”. Já abordei cada conceito no segundo capítulo, e por isso, interessa agora observar como, nos relatos das práticas pedagógicas das professoras, esse tema é trazido à tona.

No desenvolvimento da segunda etapa desta pesquisa, a qual se consistiu em encontros do tipo Grupo Focal, inúmeras experiências foram expostas, e junto delas, as concepções de educação e infância das professoras. Conforme conversávamos, acerca das diferentes práticas pedagógicas contadas, um processo de autoanálise acompanhava os relatos docentes. Foi então questionando o uso do cinema que percebi que duas das problemáticas anunciadas no segundo capítulo encontravam-se atravessadas. Isto é, a “clausura” e a “passividade” das crianças. Diz a professora:

DÉBORA G4⁹²: *Eu acho que é assim, ó, hoje em dia. As crianças mudaram do que era a nossa infância. Por exemplo, eu passava mais tempo na rua do que em frente à TV. Então os professores eles estão pensando assim: “A gente tem que tirar eles um pouco da de frente da TV”, porque o que é que acontece em casa? É joguinho, filme... As crianças sabem de cor todos os filmes. Se a gente perguntar um personagem, ela sabe falar certinho. Então os professores estão pensando: “opa! Vamos ter que tirar um pouco da frente da TV e levar mais pra rua, se tiver espaço... brincar mais com a natureza... ou então fazer os seus próprios desenhos, mesmo que seja aqueles que eles assistam em casa”. Então acho que o cinema é mais isso hoje em dia, sabe? Acho que eles, tanto a parte pedagógica da educação, tá passando mais isto pra gente também. Pra eles não ficar, por exemplo, que querendo ou não, um filme é duas horas... **ficar duas horas aqui na escola só no filme, entendeu?** Acho que é mais isso a parte do cinema.*

O relato inicia com a percepção da professora de que a maneira de viver a infância atualmente é diferente⁹³. A diferenciação está justamente na possibilidade de, em outros tempos, usufruir do espaço externo, de um espaço que hoje em dia é visto como uma ameaça à integridade das crianças: a rua. “A limitação da autonomia de mobilidade” de que nos fala Sarmiento (2018. p, 236) corrobora com essa ideia. A contar com o crescimento exponencial dos automóveis, a mobilidade urbana se vê completamente comprometida (diga-se de passagem, não exclusivamente para as crianças). Todavia, em contraposição à ausência das crianças nas ruas, a presença delas no ambiente familiar mostra-se como uma alternativa. Dada essa razão, “a TV” (quer dizer as diversas produções audiovisuais que ela veicula), na

⁹² Neste ponto do texto, os fragmentos dos relatos coletados na etapa do Grupo Focal ainda são esparsos, pois são apresentados com o intuito de mostrar que a problemática que venho abordando, a partir da bibliografia acadêmica, reverbera na materialidade da pesquisa. Volto a explicar a dinâmica de apresentação desses relatos mais adiante. Sendo a primeira aparição deste material, para melhor compreensão, é importante que o leitor e a leitora saibam: **a)** são transcrições literais; **b)** elas aparecerão sempre em itálico, para que sejam identificadas visualmente com maior clareza; **c)** usarei grifos e sublinhados na intenção de destacar trechos importantes para nossa discussão; **d)** o nome utilizado trata-se de um pseudônimo; e **e)** a sigla G4, por exemplo, se refere a ordem dos encontros realizados pelo Grupo Focal – no caso, G4 diz respeito ao quarto encontro.

⁹³ Apesar de ser um posicionamento bastante generalista, o qual não daria conta de abordar as inúmeras maneiras de se viver a infância atualmente, dado nosso contexto socioeconômico tão desigual (afinal há um grande número de crianças vivendo nas ruas), acredito que ainda aqui temos problematizações a serem feitas. Por isso, segurei por esse caminho.

perspectiva exposta pela professora, passa a ser um objeto ao qual as crianças estão expostas constantemente. Mais do que um isolamento físico, essa percepção aborda um isolamento simbólico. Não é à toa que, nas entrelinhas do discurso da professora, podemos identificar uma lógica de passividade. Se em um dado contexto (o que vivera a professora em sua infância) as crianças interagiam com seus pares em um ambiente não controlado pelos adultos (o que gerara também aquele “sentido de coletividade” de que falara Qvortrup [2015]), agora, com as restrições impostas na contemporaneidade, uma lógica individualista e passiva parece tomar a frente. Isso porque, ainda de acordo com a lógica da professora, a “TV” não é uma companhia. Ela apenas nos entretém. Diante dela estamos sós e assumimos uma postura passiva.

Trata-se de uma perspectiva sobre os meios audiovisuais que impacta diretamente as possibilidades de incorporá-lo à prática pedagógica, e sobre a importância a ele atribuída. Observe também o que falam outras professoras:

JULIA G4: *Tanto que quando eu entrei ali na escola onde eu tô agora esse ano, que eu peguei o pré que tinha uma televisão em sala. E eu pedi para tirar. Porque eu achava que... Tu fica muito ali, tipo, “ah, tão ali, tão...”*

RITA G4: *“Ah! A Julia não tá fazendo nada, colocou uma televisão”.*

Jamais poderia considerar uma televisão uma companhia. Realmente, ela não substitui a interação com outras pessoas. Entretanto, não sustentaria essa suposta “neutralidade” atribuída a ela. Os audiovisuais são muito potentes (sobretudo, esteticamente). O conteúdo das produções afeta-nos. Até mesmo nossa percepção de tempo, de ritmo das coisas, é modificada pela interação que temos com esse tipo de produção. Nesse sentido, compreendo que as frases: “ah, tão ali” (JULIA, G4); “Ah! A Julia não tá fazendo nada, colocou uma televisão”; e ainda, “ficar duas horas aqui na escola só no filme, entendeu?⁹⁴”, minimizam a produção audiovisual. Afinal, por que assistir um filme pode ser comparado a “não fazer nada”?

Parte da resposta desse questionamento será desenvolvida no próximo capítulo ao falar da lógica de produtividade das “atividades” educativas. Todavia, a outra parte da resposta situa-se no tipo de relação que se subentende que as crianças tenham com a televisão em casa. Trata-se de um entretenimento. O consumo de um tipo de produto pensado com esse fim. Contudo, note que a professora Débora ainda fala “as crianças sabem de cor todos os filmes. Se a gente perguntar um personagem, ela sabe falar certinho”. E aqui outro elemento ajuda a responder nossa questão. Ao que tudo indica, as instituições de Educação Infantil (e até mesmo a escola,

⁹⁴ Há que se considerar que, neste ponto da conversa, a professora não expressou o que ela pensava, e sim falas que replicam os julgamentos de outros profissionais sobre o trabalho da professora.

de modo geral) oferecem o mesmo tipo de conteúdo às crianças. Porém, com um consumo massivo acontecendo no ambiente familiar, esses filmes não oferecem às crianças, em sua maioria, nada de novo. Não ampliam o repertório delas⁹⁵. E por que não utilizar outras produções?

Aqui as concepções de infância atravessam essa questão. A suposta “perda da ingenuidade” (terceiro reclame) reivindica um modo de cuidar das crianças ancorado na “dualização social” (Sarmiento, 2018). Além das restrições físicas, isto é, da separação entre espaços adultos e espaços infantis, simbolicamente reforçamos essa separação e a segregação das crianças. Há de se ponderar que é uma lógica bastante conveniente e alimentada pelo sistema capitalista, o qual transforma a infância em um nicho de mercado. Dessa forma, uma imposição social não escrita afirma que “as crianças devem assistir filmes para criança”⁹⁶. O que restringe substancialmente as possibilidades das professoras, e consequentemente, o repertório das crianças.

Vale pontuar que essa confiança cega, a qual naturaliza certo tipo de produção como sendo “indicada” para as crianças, torna as restrições simbólicas – as quais tenho assinalado – um tanto paradoxais. Ao mesmo tempo em que se considera que o perigo está lá fora, as crianças são condicionadas a viverem uma certa clausura. Nesse isolamento são expostas às mídias, que encaradas com naturalidade, implicam uma liberdade desassistida. Não há perigo aqui? Que tipo de conteúdo as crianças têm presenciado? E mesmo nos filmes infantis, não haveria nada a ser problematizado? Zizek (2018, p. 15 – Grifos do original) mostra outro posicionamento ao dizer que,

[...] não deveríamos ficar surpresos ao constatar a ideologia em sua forma mais pura no que Hollywood parece ter de mais inocente: as animações infantis campeãs de bilheteria. “A verdade tem a estrutura de uma ficção” – existe exemplo melhor dessa tese do que animações em que a verdade a respeito da ordem social existente é exposta de maneira tão direta como em nenhuma outra narrativa de cinema com atores “de verdade”? Peguemos a imagem da sociedade que se tem em desenhos violentos, em que há luta entre animais: luta implacável pela sobrevivência, armadilhas e ataques brutais, exploração dos outros como se fossem otários... Se a mesma história fosse contada num filme com atores de verdade, sem dúvida nenhuma seria censurada ou criticada como ridícula e excessivamente pessimista.

⁹⁵ Diante esse ponto, indicaria a leitura da dissertação de Pinho (2009). Tendo uma ancoragem teórica mais no campo sociológico com os estudos de Bourdieu, a autora conclui que essa espécie de “mais do mesmo” oferecido às crianças no contexto da Educação Infantil instaura uma desigualdade que se revela posteriormente. Defende que, “[...] o capital empobrecido é duplamente acumulado nessa fase da educação infantil pela escola e pela família das crianças que frequentam, em geral com origem similar ou mais empobrecida do que a dos professores” (Pinho, 2009, 125).

⁹⁶ Leite (2007) tece críticas inclusive quanto a forma que nos referimos à essas produções destinadas às crianças: “teatrinho”, “filminho”, “musiquinha”, dentre outros.

Amparado nas contribuições do autor vemos desenhar-se uma lógica um tanto conservadora como justificativa das restrições aqui mencionadas. Quero dizer com isso que, retirar as crianças da rua⁹⁷ e deixá-las ao cargo da família é (volto a dizer) conveniente ao modo de produção capitalista, já que ela passa a ser um consumidor ativo nesse processo de “familiarização” (Qvortrup, 2015). Mais do que isso, o que sustenta esse movimento é o cuidado com a integridade física das crianças⁹⁸, já que em casa, estarão expostas a outros perigos.

Se seguirmos nessa perspectiva, mesmo os perigos simbólicos revelam esse posicionamento conservador. Lembremos que, em se tratando de uma produção indicada para a infância, nenhum questionamento é feito quanto àquele conteúdo. Assim, os cuidados de cunho moral mostram-se nada críticos, pois não questionam os padrões veiculados pelas mídias, mas advogam um cuidado com uma suposta ingenuidade que reforça esses mesmos padrões. Explico melhor trazendo novas falas das professoras, agora discorrendo as referências musicais das crianças.

AMANDA G2: *É, o gosto musical tá...*

JULIA G2: *Então... Tá, eu vejo pelas minhas filhas. A minha pequena de cinco anos. Gente! Eu não... eu não tenho hábito de ouvir funk? Minha casa, nunca! Tipo, tanto que a minha filha até fala: “meu Deus, mãe, tu vai pôr de novo essa música?”. Geralmente ou é música gospel, ou é MPB. Geralmente, né? Ela sabe todas as músicas de funk, elas sabem todas as músicas da boiadeira, da não sei o quê. Falo: “meu Deus do céu, filha”. Ela tem cinco anos.*

Podemos notar que a preocupação das professoras quanto aos conteúdos das músicas à que as crianças têm acesso torna-se perigoso quando escapa ao nicho de mercado infantil, ou a um padrão culto e/ou religioso (diga-se de passagem branco e cristão). O que ficara suprimido na afirmação das professoras ao dizer “é, o gosto musical tá...” (AMANDA, G2) é, pelo contexto de fala, uma aversão ao tipo de letra das músicas de funk, consideradas “sexualizadas”. Isso fica ainda mais claro neste ponto:

CAROLINA G2: *Eu tenho que dizer assim: “Esse tipo de música eu acho que não é pra criança ouvir”. Porque eles te repetem as... [simula como se as crianças imitassem passos de dança]. “Eu acho que esse é o tipo de música que não é pra criança ouvir?”. Aí eles ficam pensando: “por que será, né?”. Eu não falo o porquê também, né? Aí eles param.*

⁹⁷ Volto a dizer, “tirar da rua” apenas para aquelas que tem um núcleo familiar capaz de sustentar economicamente a presença de uma criança em um ambiente fechado, isto é, uma casa, por exemplo.

⁹⁸ Mesmo aqui, se considerarmos a desigualdade social, a Sociologia da Infância permite-nos ver que o ambiente familiar está longe de representar um refúgio seguro para as crianças. Lá terminam sendo expostas ao trabalho: cuidados com a casa, com os irmãos menores, e outros afazeres.

É a suposta “perda da ingenuidade” que está em jogo nesses comentários também. Afinal, qual o problema do funk? A pesquisa de Muniz e Silva (2022)⁹⁹ indica aspectos positivos, compreendendo o funk como uma possibilidade a se construir uma educação antirracista. Drago e Rossi (2022)¹⁰⁰ também compartilham deste posicionamento, e analisando as danças presentes nas escolas, acrescentam algumas problematizações acerca da temática. Refletem que, em meio às visões dominantes e excludentes da dança, “[...] emerge o questionamento sobre a hierarquização de estilos musicais presentes nas escolas, que dão destaque às danças europeias e excluem as que não são produzidas pela sociedade hegemônica branca e de elite” (Drago; Rossi, 2022, p. 54). Tal ação não impede a difusão do estilo nas periferias dos grandes centros urbanos. Mesmo em expansão, “[...] o funk passa a ser alvo de críticas negativas devido às letras das músicas que, por vezes, discriminam e objetificam a mulher ou fazem apologia ao crime, aspectos amplamente enfatizados pela mídia” (Drago; Rossi, 2022, p. 54).

Além disso, é preciso destacar que as ditas letras “sexualizadas” estão muito longe de ser uma exclusividade de um único ritmo musical. Ou como também seguem argumentando as autoras “o funk não está limitado ao que a mídia mostra, ele é um grande movimento cultural de resistência e pode ser usado como um instrumento didático acessível para desenvolver condições de equidade sociocultural” (Drago; Rossi, 2022, p. 55).

Não se quer aqui apontar que tipo de produção cinematográfica, nem musical, deve ou não ser apresentada às crianças. Se o título dessa seção fala das complexidades envolvendo as infâncias na contemporaneidade, é porque entendo que as restrições que são imputadas às crianças atualmente, incidem diretamente nos objetivos que traçamos nas práticas pedagógicas no cotidiano de nossas instituições educativas. Se por um lado as crianças têm vivido com mais frequência espaços internos, fechados e mais individualizantes, por outro, estes mesmos espaços (por serem considerados apropriados) naturalizam os elementos que os constituem, concedendo uma liberdade desassistida. Essa única situação complexa, faz por exemplo, as professoras respeitarem as indicações das DCNEI apenas em partes. Quero dizer que, elas acentuam a importância das interações¹⁰¹, porém, o fazem pensando, sobretudo, no contato com os elementos da natureza, como apontara Débora. Dessa forma, minimizam o direito à

⁹⁹ MUNIZ, Bruno; SILVA, Marcos Antonio Batista da. Os usos do funk na educação antirracista: pensando o poder da música. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 61, p. e21819, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/21819>. Acesso em: 25 set. 2024.

¹⁰⁰ DRAGO, Ana Julia; ROSSI, Fernanda. Dança na educação infantil: perspectivas de professoras de arte, educação física e pedagogia. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 6, n. 1, p. 38-59, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/7242>. Acesso em: 22 mar. 2024.

¹⁰¹ O que está de acordo com os eixos apontados no Art. 9º das DCNEI (Brasil, 2009a).

“utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos” como determinam as DCNEI em seu Art. 9º, inciso XII (Brasil, 2009a). Elas também compreendem a importância de ampliar o repertório de vivências e experiências, mas esquecem de fazê-lo em relação aos filmes e músicas, por exemplo, deixando de possibilitar – outra determinação do mesmo Art. 9º, inciso VII – que as crianças “alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade” (Brasil, 2009a).

É interessante notar que, ao mesmo tempo em que se argumenta acerca da importância de tirar as crianças da frente das telas possibilitando um contato com a natureza, a condição estrutural das instituições que atendem as crianças no município do São Francisco do Sul/SC dificulta que se desenvolva uma proposta mais rica, como nos conta a professora:

RITA G4: *Eu não sei como é a escola da Julia, mas pra mim, o espaço físico deixa a desejar, né? Que a gente não tenha uma... Você vai planejar alguma coisa falando da estética. Aí você não tem um espaço que você possa sentar com a criança, que você possa fazer um trabalho bacana. Não tem! A gente não tem uma quadra, a gente não tem um parque de areia, não tem? Eu não tenho espaço verde, a não ser a horta lá...*

O problema dos espaços físicos é um processo histórico na Educação Infantil. Pensar um espaço para as crianças requer mais do que elementos simbólicos e mobiliário específico. Há que se pensar arquitetonicamente sua estrutura e divisão. Então, por essa razão, mesmo atualmente, temos uma infinidade de instituições que atendem as crianças em prédios adaptados. A realidade na qual se desenvolve esta pesquisa não é diferente. Após a mudança para o ensino de nove anos¹⁰² e a obrigatoriedade de matrícula a partir de quatro anos¹⁰³, o aumento da demanda de estudantes, a qual não foi acompanhada por uma ampliação do número de instituições na Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul/SC, exigiu uma reorganização do atendimento às crianças de quatro e cinco anos, isto é, frequentando a pré-escola. É assim que essas turmas passam a serem atendidas, em sua maioria, nas escolas e não

¹⁰² BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

¹⁰³ BRASIL. Emenda constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI, da Constituição Federal. **Diário Oficial da União**, 12 nov. 2009. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/23582974/emenda-constitucional-n-59-de-11-de-novembro-de-2009>. Acesso em: 10 dez. 2022.

mais em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). Nos anos em que se desenvolvera esta investigação (2021-2024), dois casos escapavam à regra: um CMEI atendia uma turma de pré em cada turno, e outro era constituído apenas por turmas de pré. Esse fato em si já traz uma problemática, visto que a tendência é que, no atendimento dentro de unidades escolares, a Educação Infantil assuma esse modelo, dado pela disposição do espaço e tempo voltados à etapa seguinte, ou seja, o Ensino Fundamental.

Outra pesquisa desenvolvida na RME de São Francisco do Sul/SC oferece um panorama histórico sobre a fundação das instituições que atendem as crianças de 0 a 6 anos no município. Maia (2009), em sua dissertação, encontrara dificuldades em reconstruir a narrativa do início do atendimento educacional voltado à infância no município. Na falta de documentos, ela entrevistou moradores de diferentes bairros, juntando informações que auxiliassem a compreender de que maneira surgiram e como funcionaram essas instituições. E, para o que nos interessa neste ponto, sua pesquisa também nos conta das condições físicas de cada uma das unidades. O atendimento inicial à infância deu-se entre salões de igreja, prédios em que funcionava o Centro de Bem-estar do Menor, salas de escola, creche domiciliar, e até mesmo, uma granja desativada do quartel. Todos esses espaços tinham em comum o fato de serem improvisados, adaptados, de não haverem sido pensados como um ambiente voltado para a educação de crianças. Vejamos o quadro apresentado por Maia (2009) com as respectivas datas de fundação, nomes e faixa etária atendida:

Quadro 6 – Creches de São Francisco do Sul: ano de fundação, nome e faixa etária de atendimento inicial

(continua)

ANO DE FUNDAÇÃO	NOME DA INSTITUIÇÃO	FAIXA ETÁRIA
1976	Frei Martinho	2 a 6 anos
1981	Girassol	2 a 6 anos
1983	Pantera Cor de Rosa	2 a 6 anos
1989	Bem Me quer	2 a 6 anos
1986	Mickey Mouse	2 a 6 anos
1986	Peixinho Dourado	2 a 6 anos
1988	Peter Pan	2 a 6 anos

Fonte: Maia (2009, p. 56).

Quadro 6 – Creches de São Francisco do Sul: ano de fundação, nome e faixa etária de atendimento inicial

(conclusão)

ANO DE FUNDAÇÃO	NOME DA INSTITUIÇÃO	FAIXA ETÁRIA
1996	Pequeno Príncipe	2 a 6 anos
1996	Estrelinha do Mar	2 a 6 anos
1996	Chapeuzinho Vermelho	2 a 6 anos
2000	Cantinho Alegre	2 a 6 anos
2000	Pedacinho do Céu	2 a 6 anos
2001	Pequeno Polegar	2 a 6 anos
2004	Raio de Sol	0 a 6 anos
2004	Mundo Encantado	0 a 6 anos
2006	Sonho Feliz	0 a 6 anos

Fonte: Maia (2009, p. 56).

Considerando as mudanças ocorridas nas políticas públicas após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 [Brasil, 1996b], a pesquisadora ainda entrevistou a Coordenadora da Educação Infantil na Secretaria de Educação buscando compreender os motivos de, ainda naquele contexto [2007], seguirem com o atendimento, e ampliação dele, em prédios adaptados. Assim, assinala,

Em relação às estruturas destinadas à Educação Infantil, a Coordenadora da Educação Infantil na Secretaria de Educação relata: “Os secretários antigos não tinham a preocupação de estar vendo, de estar fazendo alguma estruturação centrada na criança. [...] não era feito para a criança; era feito para o adulto e a criança tinha que se adaptar” (Entrevista, 05 de novembro de 2007). Porém, a Coordenadora esclarece que tal mudança de concepção ocorreu em muitas conversas e interação com a Secretaria de Planejamento para que houvesse a construção de instituições de acordo com os documentos do Ministério da Educação (MEC) sobre edificações e admite que, dos CMEIs construídos a partir de 2000, somente um se aproxima das exigências do MEC: o CMEI Sonho Feliz, inaugurado em 2006 (Maia, 2009, p. 74).

Assim, pela data, a pesquisa de Maia (2009) não inclui uma nova instituição, pois em julho de 2022 foi criado o CMEI “Toninhas”¹⁰⁴. Ele mantém a mesma problemática já

¹⁰⁴ Ver: Decreto Nº 3.977, de 04 de Julho de 2022. O qual “dispõe sobre a criação oficial do Centro Municipal de Educação Infantil Pré Escolar “Toninhas”.

SÃO FRANCISCO DO SUL. Decreto Nº 3.977, de 04 de Julho de 2022. Dispõe sobre a criação oficial do Centro Municipal de Educação Infantil Pré Escolar “Toninhas”. **Diário Oficial Municípios de Santa Catarina**, Florianópolis/SC, 6 de jul, 2022. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/s/sao-francisco-do-sul/decreto/2022/398/3977/decreto-n-3977-2022-dispoe-sobre-a-criacao-oficial-do-centro-municipal-de-educacao-infantil-pre-escolar-toninhas>. Acesso em: 17 jun. 2022.

anunciada, funcionando em um prédio alugado com características arquitetônicas residenciais, atendendo exclusivamente a faixa etária de quatro e cinco anos.

Sejam os prédios adaptados ou as escolas, os espaços mencionados têm em comum uma desconsideração das especificidades de atendimento para essa faixa etária. Nos casos em que se trata de uma estrutura com características residenciais, há pouco ou nenhum espaço externo. E mesmo nas escolas, muitas vezes alvo de ampliações, sobra uma área muito restrita, na qual se instalam alguns brinquedos (sempre de plástico muito colorido) para chamar de “parquinho”¹⁰⁵. A possibilidade de experimentar o espaço e diferentes materialidades vai, não apenas comprometendo a ampliação de repertório sensorial das crianças, mas tolhendo certos direitos, visto que as DCNEI em seu Art. 8º, §1º, VI, fala que a organização de materiais, espaços e tempos na Educação Infantil devem assegurar “os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição” (Brasil, 2009a).

Então, por mais que eu considere que a reflexão do espaço já aborda a questão das materialidades, outros problemas mais pontuais relacionados a elas são trazidos à discussão de outras formas:

JULIA G4: *Diversas vezes eu tentei fazer algum tipo de projeto no espaço externo da escola, podendo trazer as crianças mais ali, junto com uma natureza, com um ambiente, pra eles poderem criar. Mas sempre meio que foi fracassado porque não tinha, não tinha nem material, nem espaço. O espaço verde a gente até tinha, mas agora já com essa chuva toda, e como... Acabou, não... Acabou não tendo mais. Não tem parque, não tem um espaço ali, né? Até pras brincadeiras simples do dia a dia, uma areia, uma coisa pra eles poderem brincar. Então acaba ficando basicamente ali no papel.*

RITA G4: *Fica limitado, né?*

JULIA G4: *Por ser mais fácil. Muitas vezes a gente até olha aquelas escolas, CMEI's, que tem um espaço, que tem as oficinas, que tem ali as ilhas que eles né? Que nem eu falei. Eu, muitas vezes, ano passado principalmente, tentei de alguma maneira montar na escola, na minha sala. Só que o espaço é reduzido. Daí não se tem material suficiente. Daí, “ah, você tem que fazer de acordo com o que você tem”, mas aí o que eu tenho, eu tenho papel. Então eu vou ter que me limitar a isso. Ou trazer algumas coisas. Daí eu vou trazer do meu bolso, né? Vou ter que dar um jeito de conseguir, ou areia...*

Dizer que o papel é o único recurso disponibilizado às professoras das turmas de quatro e cinco anos é problemático. Não é por menos que as próprias professoras admitem o quanto

¹⁰⁵ E aqui o uso do termo no diminutivo é intencional por replica a maneira como as professoras se referem àquele espaço. Também já teci críticas a esse modelo de parques infantis em outro momento. Ver: NEVES, Leonardo Longen; CAMPOS, Rosânia. Espacializando os lugares educativos: resistências no cotidiano da educação infantil. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e020003, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8064>. Acesso em: 27 set. 2024.

isso torna o processo educativo “limitado” (RITA, G4). Aliás, é fácil associarmos a predominância desse recurso ao modelo escolar. Cadernos, materiais impressos, listas de exercícios, cartazes, painéis, são inúmeras as práticas pedagógicas comuns ao Ensino Fundamental que se fundamentam no uso do papel. É possível que, ao funcionarem nas mesmas instituições, que atendem uma parcela muito mais numerosa de alunos do Ensino Fundamental, a escola direcione a aquisição de recursos para as demandas dessa etapa educativa, minimizando as particularidades da Educação Infantil. Ou seja, essa separação das turmas de quatro e cinco anos das instituições voltadas à infância, tende a tornar a situação da Educação Infantil ainda mais complexa e problemática.

Às professoras, de forma tácita, é imputada uma obrigação que sequer deveria ser considerada: comprar o material que usará, ou nas palavras de Julia “trazer do meu bolso”. Já discuti, em outro ponto desta tese, a ampliação dos investimentos na educação. Então, esse não deveria ser um ponto problemático. Afinal, por que ainda permanece nos relatos docentes a falta de material? Será uma questão de administração? Será que muitas vezes não se tira um tempo para discutirem as propostas em andamento e os materiais adequados? Poderia levantar uma série de indagações. Mas também não teria tempo (e nem dados, nesta pesquisa) para respondê-las. Por isso, em vias de concluir esta seção, apenas gostaria de assinalar dois pontos.

Diante as situações expostas aqui, é possível compreender que pensar uma prática pedagógica voltada à infância é uma tarefa bastante complexa nesse cenário de desigualdade econômica e social. Isso porque, a tarefa de ampliação de repertório, por exemplo, requer das docentes uma postura menos generalista acerca da infância, e mais concentrada em conhecer profundamente a realidade das crianças de seu grupo. “Ampliar” é um termo que implica conhecimento da realidade a qual se toma por objetivo agregar, acrescentar mais possibilidades, novas experiências. Há casos em que a instituição educativa será o único lugar que a criança terá a chance de assistir um filme. Há muitos outros, em que o contato com a natureza, a experimentação de espaços abertos, de interação, serão o principal – haja vista o isolamento em que vivem. Contudo, não havendo uma fórmula, nem uma infância única, é necessário que se ofereça um leque maior de vivências e experiências às crianças para que vivam o mundo em sua materialidade de forma mais plena. Esse mesmo ponto exigirá uma luta constante por um espaço de qualidade e materiais os mais diversos possíveis, para que a prática pedagógica seja a cada dia mais enriquecida.

O segundo ponto lembra-nos de que a luta pela infância não se resume às escolas e CMEI, mas se estende às famílias e ao poder público. Eles também são responsáveis por criarem condições que permitam às crianças viver e compartilhar o mundo num todo. O processo de

insularização (Sarmiento, 2018), ou seja, esse transitar entre ilhas, não pode ser a única experiência de mundo que ofertamos às crianças. O mundo é de todos, crianças, jovens, adultos, idosos. A convivência, a interação, o diálogo entre gerações permitiu à humanidade alcançar grandes conquistas. Que pensemos melhor os caminhos que temos tomado. Que às crianças lhe seja respeitado o direito de viver a cidade na sua totalidade, não apenas os espaços educativos e aqueles comerciais destinados a elas (os parquinhos). Que ampliemos o acesso aos lugares e aos bens culturais. Que pensemos com as crianças uma outra forma de estar no mundo.

6. MEU MUNDO: REFLEXÕES ACERCA DO CHÃO QUE PISO

O difícil desafio de caracterizar um contexto. Especialmente um contexto do qual faço parte. Estaria certo em chamá-lo de meu mundo? Obviamente não tenho certeza. Sei que o pronome “meu” dá ao substantivo “mundo”, nesse caso, uma característica subjetiva. E não seria este o significado da expressão “meu mundo”? Uma interpretação sobre o que me aparece, o que surge para mim? E o que dizer do não visível, do não sentido, do desconhecido. Estaria isso fora do mundo? Então, para além desta breve divagação, o que tais pensamentos esparsos pretendem aqui é mostrar o porquê a categoria “mundo” é tão cara para a fenomenologia. Dentro de uma tradição cartesiana costumamos separar o mundo de nós. O mundo nos é externo. E dessa mesma maneira seguimos operando sobre tudo o que se apresenta à nossa razão. O contexto da pesquisa costumeiramente é “descrito” numa pesquisa, porque grosso modo, é compreendido como coisa, como algo dado. As análises são as operações de nosso ser pensante sobre o mundo, de nosso “eu” sobre a “coisa”.

A perspectiva fenomenológica sacode essas posições. O contexto da pesquisa, assim como o mundo, já sou eu. Bem como as análises que me são possíveis só o são porque este mundo é como é para mim. Isso porque eu e o mundo não são coisas separadas. Se cartesianamente o “eu” é a condição daquele que pensa, há que se ter em conta que esse “eu” é, também, minha condição de sujeito encarnado. Não há pensar que prescindia da percepção. E, por esse mesmo motivo, “[...] a percepção, que nunca se concretiza como uma atividade do espírito, isoladamente do corpo, está na dependência dessa âncora que me liga a coisas e não a objetos” (Nunes, 2004, p. 274).

Seguindo nesse viés é que proponho chamar este capítulo em que discuto em maior profundidade as características do lugar onde se desenvolve a pesquisa e os achados dela, de meu mundo. Não por uma interpretação subjetiva do mundo. Mas por assumidamente explicitar que este recorte de tempo, espaço, pessoas e suas relações é algo do qual faço parte enquanto vivente. Não estive ali apenas para desenvolver a pesquisa. É o lugar onde trabalho. São pessoas que conheço. Deste “mundo circundante” fenomenológico (Heidegger, 2009, p. 114), é o recorte que chamarei por ora de meu.

6.1 COM QUEM COMPARTILHO MEU MUNDO?

Ainda que tenha explicitado minha proximidade e imersão no contexto em que se desenvolve esta investigação, não se trata de um conhecimento sistemático capaz de

caracterizar em profundidade o campo de pesquisa, especialmente no que se refere à temática abordada. Por isso a primeira etapa desta investigação, aqui já mencionada, consistiu em um questionário do tipo fechado, que levantou algumas informações mais específicas sobre formação, tempo de atuação e situação profissional.

A seguir apresentarei um pouco das conclusões sobre as informações reunidas nesta etapa, de maneira a problematizar certas características que parecem mais específicas desse contexto e outras que reverberam questões de uma esfera maior, como o Estado, o país, entre outras unidades federativas.

É preciso deixar claro uma vez mais que, sendo desenvolvida em duas etapas, as informações apresentadas na sequência correspondem aos dados gerados no ano de 2022. A segunda etapa foi desenvolvida no ano de 2023. Nessa mudança, e essa já é uma característica que poderei destacar a seguir, a maior parte das profissionais mudou de Rede ou se encontrava em outra função, fora da Educação Infantil. Foi por isso, que o questionário pensado de antemão como uma ferramenta que ajudaria na seleção das professoras que comporiam o Grupo Focal (segunda etapa), não serviu para isso. Um novo contato com todas as professoras foi necessário, convite ao qual apenas 12 professoras demonstraram interesse. Antes do primeiro encontro, duas desistiram. Os argumentos foram em um caso a falta de tempo, e em outro, a necessidade de uma mudança que fez com que a professora pedisse exoneração e também não se encaixasse mais no recorte estabelecido pela investigação. Assim, mantive contato até a última reunião com dez professoras. Todavia, três nunca apareceram nos encontros. Respondiam aos contatos e confirmavam a presença, no entanto não compareciam, justificando *a posteriori* suas ausências, sobre esses pontos falaremos mais adiante. Observemos mais em detalhe as conclusões a que cheguei na primeira etapa.

6.1.1 Características das participantes da pesquisa

A ferramenta do questionário, utilizada para geração de dados, buscou direcionar as perguntas em dois blocos. Um deles concentrou indagações referentes à temática da pesquisa, isto é, a dimensão estética nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Já vimos algumas análises desse material diluída entre os capítulos anteriores. A intenção, naquele caso, era construir um panorama da compreensão prévia dos sujeitos da pesquisa acerca da temática que viria a ser abordada em profundidade. Esse mesmo cenário nos ajudaria a estabelecer critérios mais pontuais para seleção das professoras que iriam compor o Grupo Focal, a etapa seguinte.

O outro bloco de questões também tinha esse caráter exploratório. Contudo, o objetivo era identificar particularidades sobre a formação, situação e atuação profissional das professoras que trabalham com as turmas de quatro e cinco anos na RME de São Francisco do Sul/SC. Portanto, uma das primeiras perguntas visava a idade das professoras, pois se compreendia que essa poderia ser uma característica interessante para contrastar perspectivas de mundo diferentes, caso tivéssemos a necessidade de estabelecer critérios de seleção para a próxima etapa. Os dados estão organizados no quadro abaixo:

Quadro 7 – Média etária das professoras

NÚMERO DE PROFESSORAS	MÉDIA DE IDADE
5	Até 30 anos
6	De 31 a 40 anos
7	De 41 a 50
1	Mais de 51 anos
4	Não respondeu
23	TOTAL

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Supor que a idade pudesse servir de variável para a composição do Grupo Focal resulta de uma questão mais complexa do que aqui poderei explorar. Isso porque, de maneira geral, compreendo que as diferentes idades nos inserem em situações socializadoras diversas, dadas as mudanças no decorrer do processo sócio histórico mundial. A Teoria das Gerações, a qual é amplamente discutida a partir dos estudos de Karl Mannheim (1843-1947)¹⁰⁶, compartilha deste princípio, entendendo, em consonância com Tomizaki (2010, p. 301 – Grifos do original) que “[...] a constituição de um novo ‘modo de geração’, que possa ser identificado como tal pelas diferenças que demonstra em relação às gerações anteriores, é motivada pelas transformações na sociedade”.

Se observarmos o quadro anterior, veremos que propus uma organização etária com divisões em décadas. A meu ver, são recortes mais gerais que não pretendem discutir algum evento ou fenômeno em específico. Apenas almejam possibilidades de agrupamentos sobre os quais uma série de questões tem potencial de configurar uma visão de mundo e de educação mais congruente. Se considerarmos, por exemplo, o caso da professora de mais de 51 anos,

¹⁰⁶ Sugiro a leitura:

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, p. 205–224, maio 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/pYGppjZyvTjJH9P89rMKHMv/#>. Acesso em: 18 jun. 2022.

sabemos que ela teve a possibilidade de acompanhar, em relação ao tempo, o momento histórico em que a Educação Infantil esteve vinculada à Assistência Social e não à Educação. As professoras de 31 a 50 anos, por sua vez, vivenciaram, e quem sabe participaram, de uma série de lutas deste campo em relação aos direitos das professoras, em relação a uma orientação legal (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil [RCNEI] e Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil [DCNEI], por exemplo) para a própria prática pedagógica voltada à infância. Já as professoras com menos de 30 anos, muitas delas apenas herdaram essas experiências em seu processo de formação inicial.

Vemos, dessa maneira, relações intergeracionais permeando o contexto de minha pesquisa. Não quero, contudo, afirmar que qualquer comportamento social do grupo, aqui envolvido, possa ser delineado a partir de alguma característica generalista sobre uma “geração”. Sabemos que uma análise deste porte requer uma série de outros aspectos a serem considerados. Tomizaki (2010, p. 338), indica o quão complexo seria compor esse quadro ao afirmar,

Poderíamos dizer que chegamos, assim, aos aspectos fundamentais que devem compor o quadro de análise dos conjuntos geracionais: (i) idade; (ii) situação de classe; (iii) experiências comuns (concretas ou simbólicas); (iv) relação com outras gerações (sucessoras ou antecessoras); (v) conjuntura histórica (social, econômica e política) na qual se inscrevem as gerações; (vi) família/relações de parentesco.

Sendo assim, por esses motivos, a própria Teoria das Gerações de Mannheim não pretende qualquer tipo de generalização superficial sobre o que seria uma “geração”. Nesse sentido – considerando os estudos de Mannheim – Sousa (2006, p.10) indica que aquilo que significa uma nova “geração”, não se resume à chegada de um novo número de pessoas ao mundo, ou seja, não se trata única e exclusivamente de uma questão etária. Ou como diz a autora,

Este é um fator importante a ser considerado, porque esse novo contato assume uma tipologia de potencialidade – é potencial uma vez que, como novo participante no processo da cultura, a mudança de atitude ocorre diferentemente em cada um, fazendo com que a atitude em relação à herança transmitida por seus predecessores seja completamente nova (Sousa, 2006, p. 10).

A categoria “geração” pensada como “potencial” implica uma análise mais aprofundada. Mesmo assim, inúmeros desdobramentos dos estudos sobre a Teoria das Gerações produziram alguns modos de categorizações em relação ao tempo (idades e contexto histórico) e as experiências vividas e adquiridas. Motta (2010) adverte que, embora “geração” seja um

conceito utilizado em uma multiplicidade de sentidos em nosso cotidiano, quando pensado no campo da análise científica, tende a ser pensado sob três perspectivas: os coortes, os grupos etários e as gerações propriamente ditas. São perspectivas intercambiáveis. E, para tanto, o “[...] Coorte é referência estatística ou demográfica e basicamente designa um conjunto de indivíduos nascidos em um mesmo intervalo de tempo, expostos a determinados eventos de caráter demográfico” (Motta, 2010, p. 228). E, por sua vez, os grupos etários se expressam “[...] basicamente, em termos de idades (grupos etários, categorias de idade, classes de idade etc.)” (Motta, 2010, p. 228). Enquanto geração, o qual requer ser pensado em um sentido mais sociológico ou macrosociológico, “[...] designa um coletivo de indivíduos que vivem em determinada época ou tempo social, têm aproximadamente a mesma idade e compartilham alguma forma de experiência ou vivência, ou têm a potencialidade para tal” (Motta, 2010, p. 229).

O quadro abaixo extraído do texto “O perfil de alunos do curso de administração: um estudo com base nas gerações x, y e z”, ajuda a compreender que há, neste campo de estudos, uma variabilidade de perspectivas. Mesmo para a caracterização dos coortes, há interpretações diversas sobre os intervalos de tempo e os eventos que impactam a designação de uma possível geração. Entretanto, há que se admitir também certa proximidade entre eles, fato que fortalece a importância de refletirmos a idade das participantes de nossa investigação.

Quadro 8 – Coortes das gerações

	BABY BOOMER	GERAÇÃO X	GERAÇÃO Y	GERAÇÃO Z
Straus e Howe (1991)	1943-60	1961-81*	1982-91**	-
Sheahan (2005)	1946-64	1965-77	1978-94	-
Kotler e Keller (2006)	1946-64	1966-77	1977-94	1995-2002
Lombardía, Stein e Ramón (2008)	1951-64	1965-83	1984-90	-
McCrindle e Wolfinger (2009)	1945-64	1965-79	1980-94	1995-2009
Ceretta e Froemming (2011)	1946-64	1965-76	1977-88	1989-2010
Calliari e Motta (2012)	1946-64	1965-79	1980-95	-
Perrone et al (2013)	Anos 60	1961-79	1980-90	-
Comazzetto et al. (2016)	Até 1964	1965-77	1978-atual	-
* Autores denominam esta geração como “ <i>Thirteenth Generation</i> ” (13ª Geração)				
** Autores denominam esta geração como “ <i>Millennial Generation</i> ” (Geração Milênio)				

Fonte: Zomer; Santos; Costa (2018, s/p).

No entrecruzar das informações do Quadro 7 (com as idades das participantes da pesquisa) e o Quadro acima, percebemos que é entre as gerações X e Y que se situam as professoras envolvidas em nossa investigação. É notória a multiplicidade de referências exposta na Quadro 8. O que é esperado, pois cada uma dessas perspectivas analíticas traçam suas próprias caracterizações para as devidas gerações. E, por isso, não me interessa explorar um modo generalista de ser ou estar no mundo, dada a geração em que se encontram inseridas. Tal tarefa demandaria demasiado tempo e não representa o objetivo central aqui. Interessa sim, perceber que, se considerarmos a base teórica sobre as gerações, podemos concluir que o grupo docente pesquisado é um coletivo, por um lado heterogêneo, por abrigar diferentes gerações, mas por outro bastante coeso, visto que as duas gerações em questão têm também algumas marcas em comum (como por exemplo a imersão, ou pelo menos fácil adaptação aos meios tecnológicos).

De tal modo, para além de um panorama geral com base nas questões etárias, entendo que, na medida em que outros dados passarem a ser considerados em minhas análises, quiçá o fator idade possa revelar especificidades que tendem a adensar as discussões. Nesse sentido, ainda focando na questão temporal, outra questão versava esse aspecto, agora indagando o tempo em que as professoras atuavam na Rede pública de educação. Observemos o quadro a seguir:

Quadro 9 – Tempo que atua na Rede pública				
TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO				
Até 1 ano	De 1 a 5	De 5 a 10	10 a 20	+ de 20
3	5	7	4	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

São poucas as professoras iniciantes, ou para ser mais exato, em seu primeiro ano de experiência. E, por mais que parta do princípio de que, até cinco anos de profissão (que fique claro que a pergunta é referente à Rede pública, e não ao tempo de Magistério) possa ser encarado como início de carreira, mais da metade das entrevistadas afirma atuar na educação pública há mais de cinco anos.

Entretanto, se observarmos o próximo item, perceberemos que esse tempo não reflete uma estabilidade, pelo menos não em relação à instituição.

Quadro 10 – Tempo que atua na instituição

TEMPO DE ATUAÇÃO NA INSTITUIÇÃO			
Até 1 ano	De 1 a 5	De 5 a 10	+ de 20
13	7	1	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Quando questionadas quanto o tempo em que atuam na instituição, 13, das 23 professoras respondentes, afirmaram trabalhar há menos de um ano na referida instituição.

Ao compararmos com o quadro a seguir sobre a situação profissional, coincidentemente, veremos que 13 professoras são contratadas em caráter temporário e outras 9 são efetivas. Esses dados levam apressadamente a supor que no quadro acima as 13 professoras que atuam há menos de um ano na instituição são as contratadas, enquanto as outras 9 efetivas, mantêm um vínculo de maior tempo com o lugar em que atuam. Talvez pareça menos uma coincidência ao percebermos que, de maneira geral, essa relação se sustenta. Quero dizer com isso que, realmente, se voltarmos aos dados levantados pelo questionário, podemos ver que há uma tendência de, quanto maior o tempo de trabalho na Rede (condição que se acentua com a estabilidade da efetivação na situação profissional), maior a chance de a professora manter um vínculo mais duradouro com a instituição em que trabalha. Todavia, há casos em que mesmo contratada, a professora atua na instituição há mais de um ano.

Quadro 11 – Situação profissional

SITUAÇÃO	NÚMERO
Contratadas	13
Efetivas	9
Não responderam	1
TOTAL	23

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

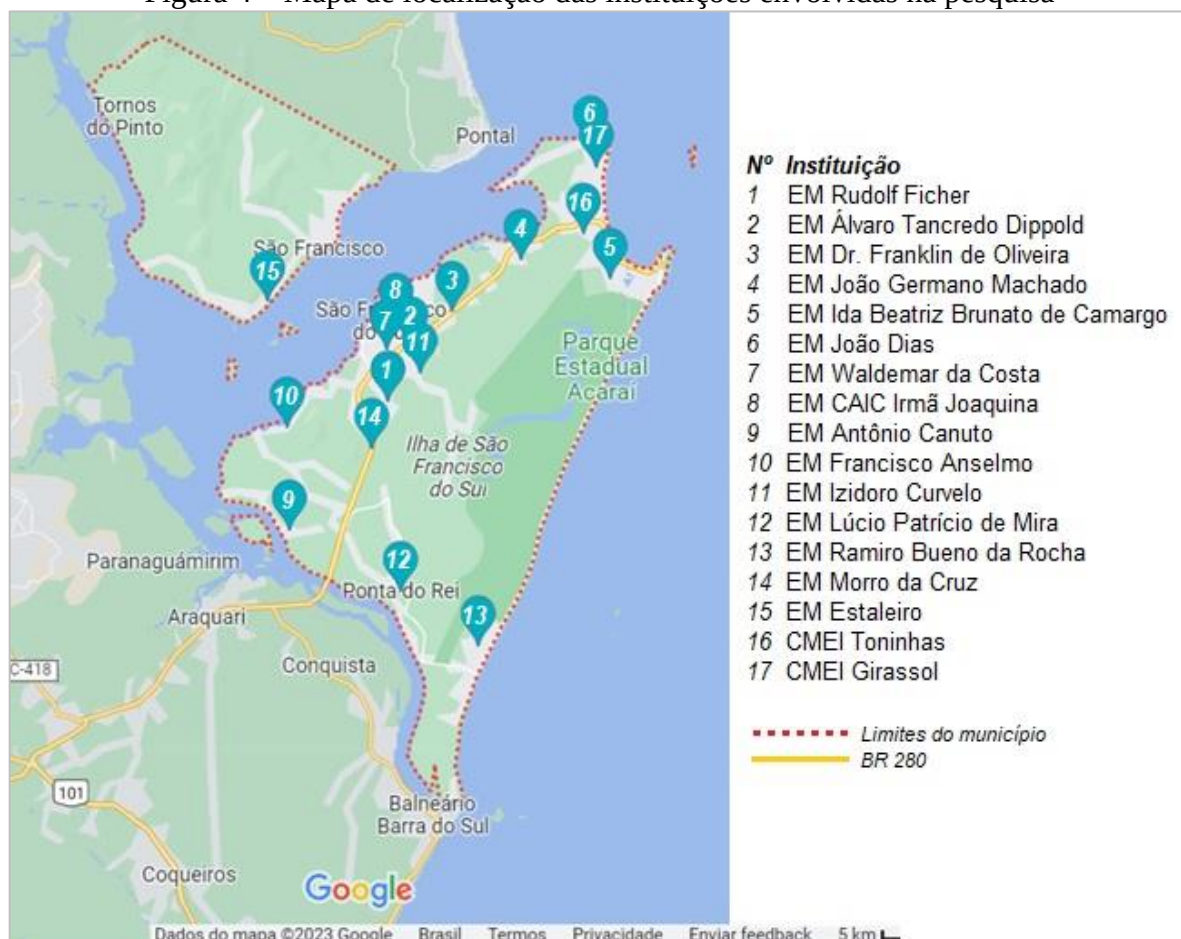
O que é interessante, é que todos esses casos (de professoras contratadas que mantêm um vínculo maior do que um ano com o local) dizem respeito às instituições que, geograficamente, ficam mais às margens do centro da cidade e/ou das praias. Muito possivelmente, por uma facilidade de acesso, as instituições centrais ou mais próximas à rodovia principal costumam ser mais disputadas nos processos de remoção e efetivação. Dessa

maneira, é mais provável que uma professora contratada consiga permanecer por mais tempo na mesma instituição, sempre que esta, não seja tão concorrida.

O exemplo que escapa dessa lógica seria a escola da localidade do Estaleiro. O tempo de atuação das professoras de lá não ultrapassa um ano. Veremos, pelo mapa a seguir, que talvez seja a instituição de mais difícil acesso. Caso a professora não resida no local, é necessário pegar um transporte marítimo para chegar à escola.

Podemos notar, pelo mapa, que as escolas Ramiro Bueno, Lúcio Patrício, Antônio Canuto, Francisco Anselmo, João Dias, Ida Beatriz e o CMEI Girassol são as mais distantes, da rodovia principal (BR 280). São especialmente em algumas destas instituições nas quais encontramos professoras contratadas que mantêm um vínculo com o lugar por mais de um ano.

Figura 4 – Mapa de localização das instituições envolvidas na pesquisa



Fonte: Google Maps (2024). Elaborado pelo autor (2024).

Destacar essas questões referentes à movimentação de profissionais dentro da RME permite compreender que essa dinâmica impacta de forma sistêmica a maneira de pensar a Educação Infantil. Digo “sistêmica” por estender o problema para além da mobilidade. Um

quadro “flutuante” de profissionais tem suas desvantagens. Uma instituição na qual a maior parte do corpo docente é frequentemente modificado, tem dificuldades em criar um projeto pedagógico a longo prazo, em manter vínculos sociais entre as crianças, os profissionais e as famílias, ou seja, sofre com as questões identitárias. Analisando as propostas curriculares de Redes Municipais de Ensino do Estado de Santa Catarina, Duarte (2022) observa que apenas Gaspar/SC e Florianópolis/SC compreendem a própria proposta curricular articulada com uma “política de Estado” para a Educação Infantil. Como afirma a autora:

No caso desses dois municípios, as propostas se configuram como projetos articulados de políticas de formação com a constituição de quadros permanentes de profissionais, por meio de concursos e planos de carreira, o que favorece a construção identitária dos profissionais e da própria rede de ensino. Nesses casos, a participação dos professores e demais profissionais que atuam na rede de ensino se torna mais efetiva e autêntica, o que se pode perceber na autoria dos textos que compõem os documentos analisados neste estudo. Isso nos permite refletir sobre a construção do currículo, que não é somente texto, palavra, documento, mas sobretudo *práxis*, interlocução, ação, indagação e reflexão cotidiana sobre o fazer docente nos espaços coletivos de EI (Duarte, 2022, p. 181 – Grifos do original).

Obviamente, a falta de uma “política de Estado” apontado pela autora, já é uma posição política frente à Educação Infantil. Ela gera desestabilidade e falta de um sentido de pertencimento dos profissionais que ali atuam. Exemplo disso, é a maneira como a questão curricular foi, durante os anos, sendo encarada no município. Entrarei nesse quesito mais adiante. Antes, problematizarei outro aspecto das professoras, levantado a partir do questionário: a formação profissional.

6.1.2 Observações quanto à formação das participantes

Outro ponto que me ajuda a caracterizar o grupo de professoras com o qual, trabalhei, e que também se baseia nas informações geradas com o questionário inicial da investigação, é a formação profissional. É sabido que, de longa data, há no campo das políticas públicas uma luta que trata da valorização dos professores e professoras que atuam na Educação Infantil (Rosemberg, 1999; 2003). Na atualidade, legalmente, não há motivos para que haja ou se crie qualquer tipo de diferenciação nesse sentido. Todavia, observando as informações do quadro abaixo outras questões podem ser problematizadas.

Quadro 12 – Formação inicial

CURSO	QUANTIDADE	TIPO DE INSTITUIÇÃO
Pedagogia	1	Não especificado (curso incompleto)
Pedagogia	19	Privada
Pedagogia	1	Pública Federal
Letras	1	Pública Federal
Pedagogia	1	Pública Estadual

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A primeira delas diz respeito aos problemas da atuação na Educação Infantil de uma professora com uma formação em Letras – área do conhecimento voltada ao Ensino Fundamental e Médio. Desde que as lutas do Magistério conquistaram na LDB o respeito aos 33% de hora atividade, cada RME tem estabelecido seus arranjos para dar conta de respeitar e fazer cumprir essa determinação legal. E, em São Francisco do Sul/SC não é diferente. Na Educação Infantil foram inseridas “aulas”¹⁰⁷ de Artes, Educação Física e Literatura e Ludicidade, para as quais sempre são contratados professores e professoras com formação específica para as duas primeiras, e com Pedagogia para a terceira. Sendo assim, mesmo com tal arranjo mencionado, não é comum que contratem uma professora formada em Letras para atuar nesse nível de ensino, sem que se configure com isso, desvio de função. Também é difícil precisar se, neste caso, seria uma possível dupla graduação, visto que a docente também não preencheu seu questionário na íntegra.

Outro ponto de destaque e que se conecta ao contexto histórico brasileiro e à luta pelo reconhecimento e valorização profissional, especialmente na Educação Infantil, é o fato de 19 das 23 respondentes possuírem uma formação inicial vivenciada em uma universidade privada. Aqui, tomando como parâmetro a média etária das professoras e o tempo em que atuam na educação pública, podemos pensar que grande parte delas passou por um processo de formação nas últimas duas décadas. Isso quer dizer que são formadas durante o processo de expansão do Ensino Superior no contexto brasileiro, vivenciada desde a década de 1990. Sem entrar em um juízo de valor sobre tal política de expansão, o que o dado revela é que, ao menos no contexto que estamos analisando, o acesso à universidade acontece, sobretudo, via setor privado.

Nesse sentido, as leituras de Fernandes (1979) e os problemas anunciados por ele décadas atrás, em articulação com Leher (2019), ajudam a entender as opções políticas que

¹⁰⁷ As aspas utilizadas neste caso têm a intenção de frisar a lógica contrastante com o contexto. Tanto as determinações legais locais tratam estas áreas como disciplinas, como também no senso comum sempre se refere a atuação desses profissionais específicos pelo termo “aula”.

configuram um panorama visto no contexto da pesquisa, o qual se estende por todo o território nacional. No artigo escrito no início de 1965 para a revista *Brasiliense*, Fernandes (1979, p. 30 – Grifos do original) já apontava que,

Embora só a usassem raramente e em fins limitados, as nossas “escolas superiores” nasceram, cresceram e se expandiram sob um clima de grande liberdade intelectual. Elas exprimiam de tal modo os interesses sociais e os valores culturais que impregnavam a concepção de mundo das classes dominantes e dirigentes, que não havia a necessidade de levantar-se o problema de saber-se o que elas deveriam representar como força social, cultural e política.

Na medida em que a educação, naquele momento, não representava uma obrigatoriedade, especialmente a formação universitária, nem a escola se constituía sob um posicionamento político de contestação da condição econômica, social e cultural vigente, o sonho de seguir uma carreira acadêmica não parecia um sonho possível à classe trabalhadora. Ainda agora, vemos um constante rememorar intencional desse fato nos discursos políticos que tomaram o cenário das últimas eleições presidenciais. Afinal, escutamos algumas vezes o atual presidente Luís Inácio Lula da Silva afirmar, em debates, que graças às políticas de seu governo o filho do trabalhador tinha conquistado um diploma universitário. Há sem dúvidas um aumento exponencial de profissionais com Ensino Superior no país. Mas será o tipo de acesso que gostaríamos? Terá ele operado transformações sobre as condições de vida? Terá contribuído para a diminuição da desigualdade social estrutural do país? E que contribuições isso trouxe para a própria universidade?

Muito embora algumas dessas questões abertas possam ter indicativos positivos, o que de alguma maneira confere um fundo de verdade ao discurso mencionado acima, as leituras de Leher (2019, p. 160) ajudam a problematizar o caso e ver o quanto, como fenômeno global, a educação passou a se inserir em uma lógica de “[...] comodificação de importantes esferas outrora inscritas no rol dos direitos sociais fundamentais”. Ainda conforme o autor, mesmo com a defesa da educação pública que gerou uma grande mobilização no Fórum Nacional em Defesa da Educação¹⁰⁸ na Constituinte, é determinado na Constituição Federal (1988) no Art. 213, que “[...] o ensino é livre à iniciativa privada” (Art. 209) e que “[...] os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas” (Brasil, 1988). Tais brechas possibilitaram outros arranjos legais que permitiram a expansão da educação como mercadoria no contexto nacional. E, por conseguinte, políticas e

¹⁰⁸ Registro que o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) foi um movimento social criado em 1986 e teve um papel decisivo na formação da agenda de políticas públicas educacionais no Brasil durante a Constituinte.

programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e Programa Universidade para Todos (ProUni), que tornaram possível o acesso da classe trabalhadora no Ensino Superior (em termos de custos particulares), também foram positivos para o setor privado, que simultaneamente expandia seus negócios.

Essa situação de novas fronteiras mercantis afeta áreas muito estruturantes para um projeto auto propelido de nação, como a formação de professores. As universidades públicas possuem 584 mil estudantes de licenciatura, dos quais 109 mil a distância, basicamente na Universidade Aberta do Brasil, consórcio de instituições que atua na formação docente. As privadas, por sua vez, possuem perto de um milhão de licenciandos, dos quais 633 mil estão em cursos a distância. O problema se agrava quando se constata que as organizações com fins lucrativos possuem 489 mil desses estudantes, 77% do total (Leher, 2019, p. 174).

As análises de Leher (2019) abrangem especialmente o contexto em que publica o texto, o qual estabelece uma relação direta com o da formação das professoras anunciado anteriormente. Isso quer dizer que, quando examino os dados da formação inicial das professoras de minha pesquisa e identifico a quase totalidade dela via setor privado, compreendo que esse processo está intimamente amarrado com um projeto de expansão da universidade, o qual opta os caminhos, e conseqüentemente, as conseqüências dessa escolha. Seguindo com Leher (2019), é importante entender que,

[...] com o montante de recursos passados às instituições privadas-mercantis na última década, teria sido possível atender a um número igual ou superior aos beneficiados pelo Fies nas universidades públicas e nos institutos federais de educação tecnológica. A crença de que seria possível manter, simultaneamente, a expansão do setor público e o crescimento exponencial de recursos para aquisição de vagas no setor mercantil foi desmentida pelos fatos. O crescimento do repasse ao setor mercantil, a partir de 2015, foi acompanhado de forte queda dos recursos para o setor público (Leher, 2019, p. 177).

Nos reclames desta tese já mencionei a celebre frase de Ribeiro (1986), para o qual a crise na educação brasileira era um programa. Ao compreender os apontamentos trazidos por Leher (2019) é fundamental destacarmos que a opção em investir no setor privado e não na universidade pública pode até gerar mudanças significativas mais imediatas. Contudo, tais mudanças não são transformadoras e, o que é pior, impactam negativamente em toda a formação cultural da nação. Se a universidade pública goza de certa autonomia conquistada por duras penas neste cenário capitalista, e se a pesquisa cumpre um papel importantíssimo em conectar as demandas sociais e a produção de conhecimento, a mercantilização da educação tende a seguir as demandas que possibilitam maiores lucros (o que suspende qualquer autonomia), e

mais do que isso, a produzir demandas pelos discursos de *marketing* que propalam problemas para vender soluções.

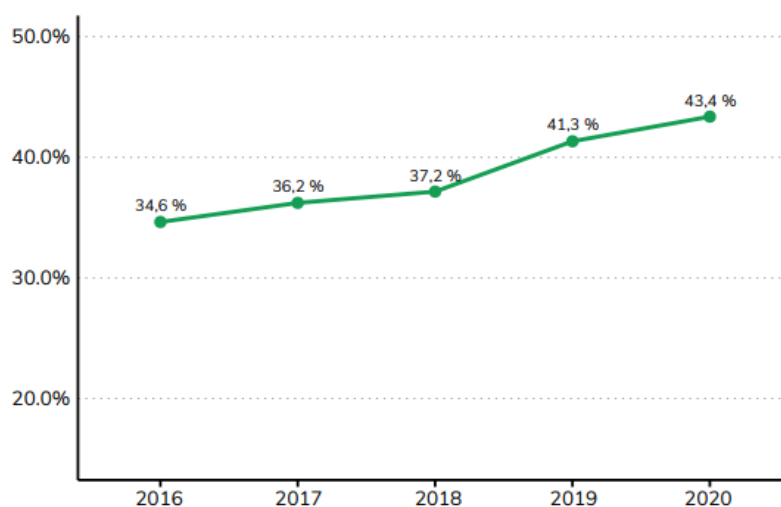
Logo, por conta dessa lógica de expansão do Ensino Superior, desde os anos 1990, a pós-graduação encontra-se atada à mesma problemática. Fazendo uma contextualização das diferenciações que se estabeleceram entre a pós-graduação *lato* e *stricto sensu*¹⁰⁹, Saviani (2000) ressalta que, enquanto as universidades se concentraram na expansão e consolidação dos programas de mestrado e doutorado, os centros universitários, por sua vez, focaram na formação baixo custo voltada ao ensino. Essa diferenciação também ocorreu conceitual e legalmente, visto que as instituições que não desenvolvem pesquisa e extensão não almejam o título de Universidades, mas de Centros Universitários. Assim, como afirma o autor, “[...] ao que parece, a expressão Centros Universitários foi a fórmula encontrada para burlar o artigo 207 da Constituição Federal que afirma que as universidades obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Saviani, 2000, p. 9).

Obviamente, está em jogo algo muito maior e mais complexo do que poderia explorar neste espaço que me cabe. Não se trata apenas de uma briga por *status*, isto é, por reconhecimento enquanto instituição universitária. Ainda que isto esteja associado à uma imagem que facilitaria uma competição mais acirrada com as instituições públicas, o interesse privado e seu desejo de acumulação visam os investimentos públicos sem querer arcar com as responsabilidades em relação à qualidade, da qual sabemos, custa caro. Nesse sentido, é que vemos surgir o que Saviani (2000, p. 10) ainda no mesmo texto chama de “CAPES Privada”. De tal maneira, com o intuito de avaliar as demandas que não se inserem nos recortes cujas atribuições competem à CAPES, uma espécie de CAPES paralela é criada, grosso modo, como forma de manter certa credibilidade sobre esse outro segmento de instituições.

Contudo, para o que aqui interessa, levantar essa situação ajuda a compreender que, assim como no caso da graduação, também a pós-graduação (vale frisar, em seu modelo *lato sensu*) passa a ser alcançada. Os dados do último censo da Educação Básica mostram que o percentual de professores e professoras da Educação Básica com pós-graduação (neste caso, *lato* e *stricto sensu*) aumentou entre 2016 e 2020. Vejamos:

¹⁰⁹ Enquanto o primeiro se voltava mais à uma lógica de aperfeiçoamento e especialização profissional, mais próximos da graduação, o segundo vinculava-se à pesquisa e a formação acadêmica de pesquisadores.

Gráfico 1 – Percentual de professores da Educação Básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* - BRASIL - 2016-2020



Fonte: Brasil, 2021, p. 48¹¹⁰.

Tais informações vão ao encontro da situação profissional das professoras envolvidas na pesquisa, pois das 23 entrevistadas, 21 possuem pós-graduação. Todavia, todos os casos referem-se ao formato *lato sensu*. É por essa razão que busquei problematizar a perspectiva de expansão do Ensino Superior e da pós-graduação em sua relação direta com o mercado e o capital como meio de alcançar números satisfatórios. Ainda que uma das professoras não tenha mencionado o nome do curso de especialização, é possível identificar pelas áreas temáticas envolvidas e expressas no quadro a seguir, duas regularidades na oferta destes cursos.

A primeira diz respeito a certos modismos que surgem como demanda a partir de novas determinações legais, ou concepções teóricas que, com muito investimento, aparecem de maneira abrupta, sem considerar as lutas e construções daqueles campos de estudo em sua situação real. Não tenho a intenção de minimizar novos estudos e perspectivas teóricas com isso. Apenas destacar o quanto determinados cursos assumem superficialmente essas posições, com a intenção de venderem uma solução rápida e centrada na atuação docente isolada sobre certos problemas. Trata-se na maior parte dos casos, de questões que se inserem em uma teia complexa que esbarra em estrutura, políticas públicas, e outros.

Assim, vemos, ao menos na região em que a pesquisa se desenvolve, um aceite e procura pelos cursos de Psicopedagogia, e sua irmã mais nova a Neuropsicopedagogia. Nesse sentido,

¹¹⁰ Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 18 set. 2022.

presenciamos em nossa experiência diária enquanto docentes, um amplo trabalho de *marketing*, com palestras que discutem mais do que uma temática, a necessidade e contribuição dos conhecimentos produzidos por essas áreas. A posição defendida nesses casos costuma concentrar-se no poder de atuação docente. E o que ainda é mais problemático, em sua articulação com a área da saúde, na capacidade e suposta responsabilidade dos professores e professoras em reconhecer “padrões” na diferença. Assumindo um caráter biológico e individualizante, essa suposta habilidade em diagnosticar desvia um problema que tem um forte caráter político social.

Até alguns anos atrás, a biologização da Educação era feita basicamente pela ciência médica, concretizada pelos profissionais médicos, atuando tanto na Rede Pública de Saúde, como em consultórios particulares e, principalmente, nas faculdades. Dessa circunstância advém o termo *medicalização* para nomear essa prática. Entretanto, mais recentemente, com a criação/ampliação de campos do conhecimento, novas áreas, com seus respectivos profissionais, estão envolvidas nesse processo. São psicólogos, fonoaudiólogos, enfermeiros, psicopedagogos que se vêm aliar aos médicos em sua prática biologizante. Daí a substituição do termo medicalização por um outro mais abrangente - *patologização* -, uma vez que o fenômeno tem-se ampliado, fugindo dos limites da prática médica (Collares; Moyses, 1994, p. 26 – Grifos do original).

Trata-se de uma posição perigosíssima, que pende para uma mistura e/ou confusão de papéis (entre Saúde e Educação) na prática de diagnosticar possíveis síndromes e transtornos. Há inúmeros trabalhos, inclusive no campo da Psicologia que tem se posicionado de maneira contrária a essa tendência à medicalização, quer seja na infância¹¹¹, ou no decorrer da Educação Básica e Ensino Superior¹¹².

A segunda regularidade incide na associação entre vários temas em um mesmo curso. Como estratégia de reunir demandas distintas, “formando mais com menos”¹¹³. Tais como: “Educação Infantil e Educação Especial”; “Gestão escolar, Supervisão e Orientação”; “Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação Especial”. É importante destacar que, como muitas das respostas sobre os cursos em questão se tratava de exemplos como os mencionados

¹¹¹ Sugiro a leitura:

OLIVEIRA, Aníê Coutinho de; SILVA, Carla Maciel da; BAPTISTA, Claudio Roberto. Infância e medicalização da vida: uma análise sobre a produção diagnóstica e seus nexos com os processos de escolarização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 5, p. 2803-2819, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14559>. Acesso em: 17 set. 2022.

¹¹² Ver:

INSFRAN, Fernanda; LADEIRA, Thalles Azevedo; FARIA, Samela Estéfany Francisco. Fracasso Escolar e Medicalização na Educação: a culpabilização individual e o fomento da cultura patologizante. **Movimento-revista de educação**, v. 7, n. 15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/43073>. Acesso em: 17 set. 2022.

¹¹³ Referência à uma expressão já aqui mencionada e associada ao ex ministro de Educação, Weintraub.

acima, somados, o número de menções a cada área apresentada no Quadro 12 extrapola o número de entrevistadas.

Quadro 13 – Temática das especializações mencionadas nos questionários

ÁREA TEMÁTICA	NÚMERO DE MENÇÕES
Educação Infantil	11
Séries iniciais/ anos iniciais	7
Educação especial	5
Psicopedagogia	3
Neuropsicopedagogia	3
Gestão escolar	3
Supervisão escolar	3
Orientação escolar	3
Ludopedagogia	1
Coordenação	1
Alfabetização e letramento	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Então, em vias de conclusão deste tópico, esclareço que optei pela divisão em áreas de acordo com os termos que se repetiam porque, sobretudo, dessa maneira outra característica importante pode ser vista. Das 21 professoras que possuem pós-graduação, ao menos 11 têm como temática dessa etapa de sua formação a Educação Infantil. Ou seja, no que se refere à formação profissional, o cenário em que se desenvolve a pesquisa traz indicativos positivos sem, contudo, negar aspectos problemáticos. A saber: **a)** 17 das 20 respondentes afirmam ter mais de 5 anos de experiência com a educação pública – o que indica uma familiaridade com o campo de atuação; **b)** como problemático, 13 respondentes atuam há menos de um ano na mesma instituição, e outras 7 não passam de 5 anos. Isso revela um fluxo de professoras nas turmas de quatro e cinco anos na Rede Municipal. Mais do que isso, um fluxo de profissionais na própria Rede quando temos mais da metade das professoras contratadas (13 contratadas, e apenas 9 efetivas); **c)** temos a totalidade das profissionais com graduação, ainda que 19 sejam via setor privado e apenas 3 por instituições públicas; **d)** 21 das 23 respondentes possuem também pós-graduação, das quais 11 têm por temática a Educação Infantil, isto é, uma especialização voltada à área em que atuam. É sentido que, apesar de um alto índice de formação em nível de pós-graduação, não haja um caso sequer de pós-graduação *stricto sensu*,

a qual tem por característica a formação acadêmica de pesquisadores, o que traria grandes contribuições para refletir a própria realidade, especialmente neste recorte de atuação com as turmas de quatro e cinco anos.

Dito isto, resta debruçar-me sobre outra dimensão do campo de pesquisa que impacta de forma direta nas práticas pedagógicas. Até o momento concentrei-me em apresentar características mais relacionadas às professoras que se disponibilizaram a participar da investigação. Porém, tais sujeitos e sua ação docente não está pautada em uma perspectiva individual, mas responde uma concepção de educação a qual se apresenta na maneira de organizar o funcionamento da Educação Infantil, na estrutura para ela disponibilizada e, o que será o foco do próximo tópico, no currículo que sustenta as determinações legais sobre as práticas pedagógicas voltadas à infância.

6.2 OS PROBLEMAS DO CURRÍCULO

Entendo que, por mais que o currículo não seja um dos objetos centrais da pesquisa na qual se constrói essa tese, o porão da casa da metáfora bachelardiana abordado na fundamentação teórica desse texto mostra o quanto a prática pedagógica está vinculada às determinações curriculares. Olhando para essa questão, no contexto do município estudado, deparamos com as reverberações dos problemas que ocorrem em âmbito nacional, no que se refere ao currículo na Educação Infantil. Como já mencionado, a pesquisa encomendada pelo próprio Ministério da Educação e publicada em 1996¹¹⁴, bem como a pesquisa em parceria entre MEC e UFRGS de 2009¹¹⁵, mostrou fragilidades como, a ausência de uma proposta pedagógica, incongruências entre essas propostas e as práticas, ou até mesmo, propostas que sinalizavam uma perspectiva escolarizante, a qual ia de encontro com a concepção de infância que viria a se tornar mais clara em outros documentos orientadores e normativos posteriores.

Os problemas levantados nos diagnósticos apresentados nessas pesquisas são o que fundamentam também a formulação de políticas que se desenvolvem na sequência, as quais serão alvo de perspectivas divergentes. Isso porque, apesar da ampla discussão para elaboração do documento que foi publicado em 2009, isto é, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a), as mudanças governamentais que ocorreram nesse mesmo

¹¹⁴ Refiro-me: Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise (Brasil, 1996a).

¹¹⁵ Refiro-me: Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 2009b).

período romperam o fluxo dos trabalhos e geraram o que ficou conhecido como Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 1998)¹¹⁶. Tratou-se não apenas de uma quebra nas discussões, mas de uma guinada nas concepções a serem abordadas pelo documento orientador. Interessante destacar que, embora o RCNEI não seja um documento normativo, isto é, não obrigatoriamente deva ser incorporado aos currículos e propostas pedagógicas, as pesquisas de Wiggers (2007) e Ludvig (2017) mostram que, ao menos no contexto catarinense, esse é o documento que se sobressai como base teórico-metodológica na formulação das propostas curriculares de cada município. E, em São Francisco do Sul/SC isso também aconteceu, como veremos a seguir.

A partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), é previsível que ao se debruçar sobre questões curriculares mesmo nas Redes municipais encontremos sempre como documento norteador dos currículos de cada município o Currículo do Território Base daquele estado. Muitas vezes, encontraremos o próprio documento como guia das propostas pedagógicas desenvolvidas em cada unidade. E, em São Francisco do Sul/SC, há uma particularidade. Temos questões não resolvidas em relação aos dois momentos diferentes.

Como aconteceu em muitos lugares do país, após a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009.), os municípios passaram a elaborar propostas de maneira a se adequar às determinações em âmbito nacional. A importância do currículo ganhou notoriedade nas discussões teóricas deste campo, sobretudo, somada à ideia de construção coletiva e democrática de um currículo. Assim, em 2012 a Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul/SC contratou uma empresa para coordenar os trabalhos, no intuito de elaborar uma Diretriz Curricular para o município. De fato, ao fim do processo de consultoria, um documento havia sido construído, e em pouco tempo foi divulgado e passou a ser apresentado como sendo as Diretrizes Curriculares Municipais (São Francisco do Sul, 2013 – não publicado)¹¹⁷. Entretanto, nesse mesmo processo, nas reuniões com os docentes da Rede, foi solicitado por eles que, ao menos, em um prazo de cinco anos, essas diretrizes pudessem ser revistas.

Na medida em que as discussões sobre a construção de uma Base Nacional foram tomando força e as primeiras consultas públicas foram realizadas, mais uma vez as discussões

¹¹⁶ Trata-se de um documento publicado em três volumes, respectivamente: Volume 1: Introdução, Volume 2: Formação pessoal e social, Volume 3: Conhecimento de mundo (Brasil, 1998).

¹¹⁷ Registro que o referido documento não está publicado e tem sua cópia impressa circulando pelas instituições do município, tão somente.

sobre o currículo municipal vieram à tona. Entretanto, com as divergências políticas entorno da implementação da BNCC e a alteração no Ensino Fundamental para o ensino de nove anos, nesse período o Conselho Municipal de Educação, um grupo de professores e professoras e alguns profissionais vinculados com a Secretaria Municipal de Educação, perceberam que as diretrizes seguidas dentro da Rede não haviam sido formalizadas, ou seja, não haviam passado por nenhuma tramitação legal. Dessa maneira a Resolução nº 002/2017, de 14 de setembro de 2017 do Conselho Municipal de Educação de São Francisco do Sul (São Francisco do Sul, 2017) institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de São Francisco do Sul/SC. Dada as novas demandas, o referido texto substituiu o que vinha sendo chamado de Diretrizes Curriculares Municipais – o qual não se parecia especificamente com uma “diretriz”. Como afirma o documento em seu Art. 3^a,

As Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, foram organizadas pelos profissionais da educação que atuam nas áreas específicas, nos Anos Iniciais, na Educação Infantil, Técnicos Pedagógicos, Auxiliares de Direção e Diretores de Escola, coordenadas pela equipe da Secretaria Municipal de Educação (São Francisco do Sul, 2017).

A partir da implementação da BNCC e sua obrigatoriedade¹¹⁸, no ano de 2020 os municípios tiveram de optar se seguiriam um documento curricular próprio (que respeitasse a BNCC) ou se fariam a adesão na íntegra do Currículo do Território Base Catarinense (CTBC) (Santa Catarina, 2019). Como no ano de 2018 a Secretaria de Educação de São Francisco do Sul/SC havia formado um grupo de pesquisa próprio com professores da Rede, essa equipe passou a se preocupar com a transição e reelaboração curricular que, ao que tudo indicava na época, iria inevitavelmente acontecer. Assim, o grupo autointitulado – Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GIEPPE) – iniciou um ciclo de estudos, formações e discussões para elaboração de um documento em nível de Rede que fizesse as devidas adequações e orientações do CTBC àquele contexto.

Ao fim do processo, o documento chamado de “Currículo Operacional” foi enviado ao Conselho Municipal de Educação para homologação. Depois de uma apreciação o Conselho Municipal de Educação (CME) enviou uma minuta fazendo algumas exigências com urgência para a Secretaria de Educação. Nesse momento, depois de mudanças governamentais, o grupo

¹¹⁸ Trata-se da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, a qual “[...] institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica”. Ela ainda afirma em seu Art. 15, Parágrafo Único, que “a adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020” (Brasil, 2017).

de pesquisa havia sido desfeito, as exigências não foram respondidas e o currículo não fora implementado. Nesse sentido, no presente contexto, o que vigora são as Diretrizes Municipais (São Francisco do Sul, 2017), sendo que nenhum outro documento foi elaborado na atual gestão. Exposto este cenário, o que se vive no presente momento é a falta de uma orientação mais coesa: a maior parte das professoras desconhece as Diretrizes Municipais de 2017; por isso, há aquelas que seguem as Diretrizes Municipais acreditando que elas correspondem àquele documento de 2013 [Diretrizes Curriculares Municipais (São Francisco do Sul, 2013 – não publicado)]; outros utilizam o Currículo Operacional não aprovado; e, ainda, há uma parcela que embasa sua prática pedagógica na BNCC (Brasil, 2017) e/ou no CTBC (Santa Catarina, 2019).

Uma multiplicidade de referências nem sempre é sinônimo de confusão ou de problemas para orientar uma prática educativa. Entretanto, pode vir a ser algo mais delicado se o teor dos diferentes documentos desse conjunto de referências apontar posicionamentos discordantes. E isso é o que acontece nesse caso. As primeiras Diretrizes Municipais formuladas em 2012/2013, tiveram como norte o RCNEI. Assim, em grande parte do documento há inclusive uma incorporação de recortes de seu texto na íntegra, ou seja, uma cópia. O viés desse documento é muito mais didático, e voltado para uma separação por áreas e seus respectivos conhecimentos/conteúdos. Entretanto, por sua vez, as Diretrizes Municipais de 2017 (São Francisco do Sul, 2017), seguem um encaminhamento mais próximo ao das Diretrizes Nacionais, pontuando alguns princípios a serem seguidos não apenas na prática pedagógica, mas no andamento e organização dos tempos e espaços da Educação Infantil na RME.

Presenciamos, tanto nas apresentações das discussões iniciais sobre a BNCC (Brasil, 2017), quanto no próprio corpo do texto deste documento, a afirmação de que ela reflete uma continuação processual do que já pontuavam as DCNEI (Brasil, 2009a). Se concordamos com esse posicionamento, podemos interpretar que as Diretrizes elaboradas no município no ano de 2017 estão, nesse caso, em consonância com a BNCC, com o CTBC, e consequentemente, com o Currículo Operacional do município (não implementado), o qual visava como diferencial acrescentar algumas especificidades (conteúdos e objetivos de aprendizagem em âmbito municipal), bem como organizar as disciplinas específicas que existem no currículo municipal, mas não no nacional.

Algumas contradições habitam especificamente na interseção entre a organização curricular e a organização funcional do trabalho docente dentro da Rede. Então, para ser mais claro. Na medida em que se reorganiza o conhecimento, a partir de Campos de Experiência para a Educação Infantil, torna-se ainda mais evidente que a presença de professores e professoras

de áreas específicas [Arte, Educação Física, e Literatura] tende a fomentar uma lógica divergente da organização curricular. Enquanto os Campos de Experiência parecem tentar dissipar uma divisão por áreas (que problematicamente trabalham de maneira fragmentada) presente no contexto do Ensino Fundamental, a inserção desses professores e professoras e as orientações para estas “disciplinas” sugerem justamente o contrário.

E, para agravar um pouco mais a situação, o planejamento docente segue um padrão disposto em um sistema comprado pela Secretaria Municipal de Educação, o qual dispõe de elementos da organização curricular da BNCC, e não condiz com outros documentos, que supostamente, também orientam as práticas pedagógicas na Rede. Assim, se de modo geral o panorama que se desenha mostra uma fragilidade quanto à base legal que fundamenta o planejamentos das práticas pedagógicas da Educação Infantil na Rede Municipal, o que esperar então da dimensão estética em meio a este conflito? Se o que se tem como norte são as determinações da BNCC, podemos supor que ela prevê o respeito aos princípios estéticos, mencionados ao menos em seu texto introdutório em referência às DCNEI? E quanto ao documento de 2012/2013 entendido como Diretriz Municipal, pautado no RCNEI? Haverá alguma indicação de possíveis práticas que contemplem a dimensão estética nele? Olhemos mais pontualmente o caso no tópico a seguir.

6.2.1 A dimensão estética no currículo

Discutir a presença da dimensão estética em documentos curriculares configura uma tarefa árdua e bastante minuciosa. Dedicar-se a este trabalho exigiria uma análise de conteúdo bastante aprofundada, a qual, dados os objetivos desta pesquisa, não seria capaz de executá-la em tempo hábil. Contudo, visto que as discussões sobre a prática pedagógica sempre esbarram no planejamento, e consequentemente, no currículo, parece necessário ao menos por meio de recortes mais pontuais, indicar minha compreensão sobre as aberturas que as determinações curriculares parecem dar à dimensão estética, tal como abordada nesta investigação.

Neste intento, seguirei com as contribuições de Duarte (2022). A autora empreende uma análise robusta sobre “[...] a presença e o significado do princípio estético nas propostas curriculares para a Educação Infantil” (Duarte, 2022, p. 179). Assim, sua pesquisa volta-se às propostas curriculares dos municípios do Estado de Santa Catarina, sendo delimitado *a posteriori*, quatro delas. Seu objetivo investigativo caminha em nossa direção. Todavia, Duarte (2022, p. 179) formula sua tese, sobretudo, de maneira a compreender “[...] como a dimensão estética tem se feito presente nos documentos Orientadores da Educação Infantil no Brasil”, e

mais especificamente, “[...] quais significados as redes de ensino e seus projetos educativos têm atribuído à dimensão estética”. Partindo dessa perspectiva mais panorâmica, desejo observar o que as próprias professoras utilizam cotidianamente no momento de elaboração de seus planejamentos. Isto é, aquelas “habilidades”¹¹⁹ ou “objetivos de aprendizagem”, e as possíveis práticas advindas de suas interpretações.

Sendo assim, em termos de currículo, a preocupação com a dimensão estética é formalizada a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a). Apresentada como um dos princípios a serem considerados nas propostas pedagógicas desenvolvidas para a Educação Infantil de todo o país, sua descrição abriga outros conceitos. Assim, em outras palavras, no Art. 6º, inciso III, entende-se por princípios estéticos a serem respeitados: “[...] da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (Brasil, 2009a). Tal determinação é o que compõe a justificativa desta investigação, como também a de Duarte (2022).

Já discorri, ao longo deste texto, acerca de uma concepção de Estética que se aproxima dos conceitos expressos nas DCNEI. Afinal, na articulação aqui já defendida entre Estética, jogo e linguagem, compreende-se que o contato sensível (a partir dos sentidos e da percepção) com o mundo configura uma espécie de exercício da sensibilidade. De igual maneira, a criação, a experimentação e o jogo põem em movimento essa mesma sensibilidade na produção de sentidos, na construção do novo, no conhecimento de si. Tais experiências representam não apenas aspectos do desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico, na medida em que as crianças passam a complexificar suas ações e produções. Demonstram, ademais, um desenvolvimento da própria linguagem, no aprimoramento de uma forma de expressão (seja ela visual, corporal, verbal) e nas referências culturais que ajudam a compor cada produção. Assim, a liberdade de expressão envolve uma tomada de consciência sobre as experiências vividas, os usos que fazemos das múltiplas linguagens e os sentidos que elas assumem dentro de uma esfera maior que é a cultura.

Analisando mais detalhadamente os documentos curriculares que servem de embasamento para as práticas pedagógicas das professoras da Rede Municipal de São Francisco do Sul/SC, isto é, as Diretrizes Curriculares Municipais (São Francisco do Sul, 2013 – não publicado) fundamentadas no RCNEI, e o Currículo Operacional (São Francisco do Sul, 2019 – não publicado) fundamentado no CTCB, compreendemos que eles partem de dois

¹¹⁹ Mesmo que não se trate de um termo utilizado na etapa da Educação Infantil nos documentos normativos que trabalhamos, trata-se de um conceito utilizado no primeiro documento chamado de Diretrizes Curriculares Municipais (São Francisco do Sul, 2013 – não publicado).

posicionamentos diferentes para encararmos a dimensão estética. De modo geral, a própria concepção de educação é tensionada na construção de cada documento. Trata-se, sobretudo, de uma tensão político epistemológica. Nesse sentido, Duarte (2022, p. 40) salienta uma concepção em disputa já no surgimento do RCNEI. Diz a autora que “em meio às reformas educacionais empreendidas na década de 1990, sobretudo no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003), o Brasil sofreu um processo de desarticulação das políticas educacionais” ao desconsiderar “[...] todo o movimento para a construção de uma Política Educacional de Educação Infantil então em curso, sob a coordenação de Ângela Barreto à frente do Coedi/MEC, entre os anos de 1994 a 1998” (Duarte, 2022, p. 40), para então se iniciar a elaboração do RCNEI (Brasil, 1998).

Se, claramente, tal pontuação expõe as questões político governamentais envolvidas nesse conflito, os aspectos político epistemológicos encontram-se muito mais no conteúdo, na organização e no direcionamento dos próprios documentos. As DCNEI assumem, por seu turno, uma perspectiva menos diretiva e voltada para a reflexão docente. Ao estabelecer os “eixos”, os “princípios” (dentre eles os estéticos), o pensar os “tempos e espaços”, a consideração das “múltiplas linguagens” tanto na elaboração das propostas, quanto das práticas pedagógicas, revela um caráter orientador mais aberto (Brasil, 2009a). De outro modo, o RCNEI, por mais que procure discorrer sobre alguns dos aspectos mencionados nas DCNEI, manifesta uma postura mais prescritiva ao propor: uma “organização por idade”; “conteúdos” e “organização dos conteúdos por blocos”; “orientações didáticas”, dentre outros (Brasil, 1998). É bem verdade que, ambos os documentos são prescritivos, visto que trazem determinações sobre a Educação Infantil. Mas o primeiro concentra-se em elementos mais abrangentes, enquanto o segundo, ao expandir o alcance dessas determinações, atinge outros arranjos. Referente à organização etária e os conhecimentos que lhe correspondem, por exemplo, as orientações do RCNEI tendem a uma interpretação mais voltada ao biológico e menos ao social. De igual maneira, imbuir-se enquanto orientação, a conduzir a decisão da organização dos conhecimentos trabalhados (conteúdos) e da maneira de fazê-lo (orientações didáticas), termina restringindo muito mais a prática pedagógica.

Passando então desse conflito dos documentos orientadores em nível nacional para a esfera municipal, quando analisamos as Diretrizes Curriculares Municipais (2012/2013) temos, tal qual no RCNEI, uma organização das práticas pedagógicas dividida em “eixos do conhecimento”. Eles estão assim descritos no referido documento: “*Formação Social e Pessoal – Identidade e Autonomia; *Conhecimento de Mundo – Movimento, Música, Artes Visuais,

Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática” (São Francisco do Sul, 2013, p. 56 – não publicado).

Assim, pela divisão apresentada, é possível compreender um foco na questão comportamental no primeiro eixo, e no conhecimento historicamente produzido no segundo. Ademais, cada eixo do conhecimento está subdividido em: “objetivos gerais” (que refletem a intencionalidade pedagógica); “possibilidades conceituais” (que subentendem conteúdos/conceitos a serem trabalhados); e “a criança é capaz de” (que pelo termo “capaz” remete à lógica de “competências” e “habilidades” a serem desenvolvidas, já que são termos que aparecem no decorrer do documento). Logo, em uma leitura flutuante de cada eixo, já é possível encontrar em cada um deles, habilidades que envolvem a dimensão estética tal como aqui a compreendemos. Vejamos alguns exemplos, no quadro abaixo, de alguns recortes do documento:

Quadro 14 – Recorte das Diretrizes Curriculares Municipais de São Francisco do Sul - 2013

GRUPO	EIXO	HABILIDADE	RELAÇÃO COM A DIMENSÃO ESTÉTICA
Pré 4 anos	Identidade e Autonomia	Compreender e identificar sensações	Ênfase na percepção
	Linguagem Oral e Escrita	Imitar personagens, animais e ações com pantomima	Exploração da linguagem corporal
	Matemática	Estabelecer critérios para classificação e seriação considerando a cor, a forma, o tamanho	Ênfase na percepção
	Natureza e Sociedade	Comparar as características de objetos produzidos em diferentes épocas e diferentes grupos sociais	Compreensão da criação como manifestação cultural
	Artes Visuais	Utilizar vários suportes como: jornais, papéis, paredes, chão, madeiras etc.; para representações gráficas	Criação e exploração da linguagem visual
	Música	Produzir música com instrumentos existentes ou construídos	Criação e exploração da linguagem sonora/musical
	Movimento	Explorar gestos corporais para expressão em brincadeiras e situações de interação	Ludicidade e Exploração da linguagem corporal

Fonte: Adaptado das DCM (São Francisco do Sul, 2013, p. 169-188 – não publicado).

As três primeiras colunas do quadro trazem informações recortadas do documento em questão. A quarta coluna (Relação com a dimensão estética) elaborei para assinalar e/ou enfatizar algum aspecto da respectiva habilidade em relação ao que, nesta investigação, se compreende pela dimensão estética. Vemos assim a criação/exploração de diferentes linguagens

(corporal, visual e sonora, por exemplo), o estímulo da percepção e a compreensão da criação (não restrita à Arte) como manifestação cultural. Dos destaques que podem ser feitos aqui, o primeiro deles é o fato de que, alguma abertura ou possível conexão com a dimensão estética pode existir em diferentes eixos, não apenas naqueles que tratam especificamente das artes. É visível, contudo, que no eixo de “matemática”, a percepção é encarada como meio para se avaliar a compreensão das propriedades dos objetos e sua utilização como critério de seriação/classificação. Mesmo assim, a percepção é algo chave neste caso.

No caso do Currículo Operacional (São Francisco do Sul, 2019 – não publicado) a lógica adotada é a mesma da BNCC. Optei em trazer uma imagem do documento, e não em selecionar informações dele, pois alguns elementos gráficos ajudarão a explicitar, de forma mais clara, as contribuições em nível de Rede trazidas pelo documento. Vejamos:

Figura 5 – Currículo Operacional de São Francisco do Sul - 2019

CRIANÇAS PEQUENAS – Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses			
Corpo gestos e movimentos	Traços, cores, sons e formas	Escuta, fala, pensamento e imaginação	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
EFI LIT (EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.	ART LIT (EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações <u>musicais</u> festas.	EFI LIT (EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.	LUD EFI ART (EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
EFI LIT (EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.	LUD EFI ART (EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.	ART LIT (EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.	ART (EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
EFI ART LIT (EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música	ART (EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.	LIT (EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.	(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação, assim como as causas e consequências de fenômenos característicos de sua região (marés, enchentes, enxurradas, neve, geada, granizo, vendavais etc.).

Fonte: Currículo Operacional (São Francisco do Sul, 2019, s/p – não publicado).

Se observarmos a imagem acima, veremos já pelos códigos em negrito antes de cada objetivo escrito que se trata de uma incorporação, na íntegra, da BNCC e do CTBC. Mas também outros elementos coloridos, nos quais identificamos algumas siglas (LUD, EFI, ART, LIT), chamam a atenção. Já pontuei em momento anterior, que, na etapa da Educação Infantil, a Rede Municipal optou por inserir quatro disciplinas, nas quais atuam professores e professoras com formação específica, isto é, que não seja a Pedagogia. Essas siglas fazem referência às quatro disciplinas em questão: Ludicidade Matemática, Educação Física, Arte e Literatura.

No caso de São Francisco do Sul/SC, a própria nomenclatura de algumas dessas disciplinas criadas já apontam uma lógica contraditória. “Ludicidade Matemática” é uma disciplina assumida por um professor pedagogo, que enfatiza o campo da Matemática em suas práticas pedagógicas. Entretanto, essa escolha de nomenclatura leva-me a pensar: e haverá, na Educação Infantil, outra Matemática não lúdica? Afinal, independente do campo ao qual se dirigem as práticas, as DCNEI (Brasil, 2009a) não determinam que elas devem acontecer por meio da interação e da ludicidade? Pretendo não me estender sobre esse fato, pois não se trata de algo central nesta investigação. Todavia, parece-me que, enquanto os docentes de áreas “específicas” e seu trabalho forem encarados de maneira fragmentada, será difícil escapar à lógica de ensino, isto é, ao caráter escolarizante predominante no Ensino Fundamental.

Mas, voltando para a imagem do Currículo Operacional da RME, a opção em criar os indicadores gráficos coloridos, era pontuar, de acordo com cada área, alguns objetivos de aprendizagem que se aproximassem mais dos conhecimentos referentes à formação profissional. Essa foi uma decisão e elaboração feita a partir de reuniões com os pares que aconteceram nos anos de 2018 e 2019. E, para esclarecer tal lógica para os leitores e leitoras do documento que viriam futuramente, ou que não participaram desta elaboração, o documento traz um texto introdutório explicando o que os elementos gráficos significam, de acordo com as especificidades da organização da Educação Infantil dentro da própria RME. Busca-se, nesse mesmo texto, indicar que são orientações, as quais sinalizam uma ênfase em certos objetivos, apontando um possível caminho metodológico, sem querer com isso converter-se numa espécie de *check list* de objetivos a cada professor e professora, haja vista que a característica dos campos de experiência, e mais do que isso, da própria Educação Infantil, não é lidar com o conhecimento de maneira fragmentada.

Sendo a dimensão estética o que nos interessa, podemos ainda com base na Figura 5, observar em detalhe os objetivos a serem enfatizados pela disciplina de Arte. Como acréscimo, tal como trabalhei o recorte do documento anterior, propus uma coluna em que indico uma possível relação com a dimensão estética. Vejamos:

Quadro 15 – Recortes do Currículo Operacional e sua relação com a Arte/Estética

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	RELAÇÃO COM A ARTE/ ESTÉTICA
(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.	Ênfase na percepção
(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.	
(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.	Ênfase na exploração
(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.	Ênfase na criação
(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música	
(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), <i>utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.</i>	Ênfase na percepção e Criação

Fonte: Adaptado do Currículo Operacional (São Francisco do Sul, 2019 – não publicado).

Lembremos que, como acontecia na organização curricular anterior, na qual havia o eixo específico de Artes Visuais, Música, e outros, a BNCC (Brasil, 2017) também concentra alguns objetivos mais próximos de cada área do conhecimento, sendo o Campo de Experiência “Gestos, sons, cores e formas”, o que mais concentra objetivos neste sentido. Entretanto, verificamos, mais uma vez, uma abertura à dimensão estética ao identificar potencialidades características ao campo da Arte e da sensibilidade em objetivos que sinalizam outro viés, quer dizer, um “Campo de experiência” não de todo correspondente à Arte. O que é ainda mais relevante aqui, é que sendo construído de maneira coletiva, o que se percebe é uma espécie de compreensão da dimensão estética por parte dos professores e professoras de Arte da Rede que atuam com a Educação Infantil. Isto é, a identificação desse “quê artístico”, situado para além das práticas ditas “artísticas”, quer seja voltada ao corpo, ou à materialidade e sua possibilidade de transformação.

Portanto, por mais que esse indicativo traga um vislumbre positivo em relação à temática aqui desenvolvida, não nos esqueçamos que, a maneira como cada professor ou professora pensa sua prática pedagógica a partir deste documento, pode enveredar por outros caminhos. A própria pesquisa de Duarte (2022), mais uma vez, revela-nos posicionamentos problemáticos.

Amparada nas concepções de Educação Estética de Vigotski (2001)¹²⁰ a autora aponta três equívocos: “a estética a serviço da pedagogia”; usar “[...] a arte como meio para o estudo da realidade” e “o entendimento da arte como entretenimento” (Duarte, 2022, p. 69), E, a partir daí, conclui:

Nesses três modos de compreender as finalidades da educação estética, encontramos a atualidade da crítica de Vigotski à escola, o que provoca ainda hoje inúmeras reflexões sobre uma visão instrumental e moralista de obras e expressões artísticas, sejam elas de literatura, poesia, escultura, teatro, dentre outras, quando estas são ‘didatizadas’, no sentido de servir como pretexto, recurso didático ou meio para a ação educativa, e não com um objeto estético em sua relação com o sujeito (leitor, ouvinte, espectador) (Duarte, 2022, p. 70 – Grifos do original).

O alerta de Duarte (2022) leva-nos a pensar as potencialidades, mas ao mesmo tempo os riscos, aos supomos que objetivos não necessariamente ligados ao campo artístico possam contemplar a dimensão estética. Assim, em outras palavras, alguns dos objetivos elencados nos quadros anteriores tais como: “imitar personagens, animais e ações com pantomima”; “estabelecer critérios para classificação e seriação considerando a cor, a forma, o tamanho”; “explorar gestos corporais para expressão em brincadeiras e situações de interação” (São Francisco do Sul, 2013 – não publicado), podem transformar-se em práticas que “didatizam” objetos artísticos e até mesmo instrumentalizam a própria exploração das linguagens artísticas, empregando a Estética a serviço da Pedagogia (Duarte, 2022). Esse problema não se restringe apenas aos objetivos das Diretrizes Municipais de 2012/2013, mas também do Currículo Operacional de 2019, tais como: “estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades”; “observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais” (São Francisco do Sul, 2019 – não publicado).

Há de se considerar que a pesquisa de Duarte (2022) tinha um objeto diferente, ou seja, não a prática pedagógica em si, mas os documentos curriculares. E, por essa razão sua maneira de organizar os dados coletados na investigação acercaram-se em três categorias de análise por ela adotadas, a saber: **1)** modos de entender a Estética; **2)** modos de vivência estética na Educação Infantil; **3)** modos de materialidades da dimensão estética. De maneira que, sob a primeira, abarcou as concepções de Estética presentes nos documentos analisados, encontrando dois escopos: um que entende a Estética como direito das crianças, e outro como forma de

¹²⁰ Sugiro a leitura:

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A educação estética. In.: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

conhecimento sensível e intelectual. E, sob a terceira categoria, voltou-se para as materialidades, compreendendo as formas de organização de espaço e tempo capazes de possibilitar vivências estéticas. Relacionado a isso, indica também o princípio da diversidade, discussão sob a qual mostra a importância da ampliação do repertório cultural das crianças.

É, mais precisamente, com a segunda categoria proposta pela autora que minha investigação estabelece uma relação mais próxima. Isso porque, sob o conceito de vivência em Vigotski, Duarte (2022, p. 183) aponta “situações sociais geradoras de desenvolvimento”, articulando-as com a dimensão estética. Portanto, em vista disso, duas categorias específicas emergiram: uma voltada ao brincar e outra às linguagens artísticas. A Estética é apresentada no brincar destacando especialmente sua dimensão criadora, imaginativa e dramática; por isso é “o faz de conta” a característica que se destaca na concepção de brincadeira analisada. Nas linguagens artísticas há indicações mais vagas nos documentos analisados. Isso permite a autora tecer algumas considerações, dentre elas: a busca por uma quebra de certos estereótipos e na predominância das Artes Visuais, sempre que se fala de linguagens artísticas (Duarte, 2022).

Parece-me que, pelas opções teórico epistemológicas não havia na pesquisa de Duarte (2022) uma tendência a compreender a percepção, presente como um fundamento fortemente marcado nos documentos curriculares e indicado aqui nos exemplos abordados, como algo relevante para a dimensão estética. Isso porque, a autora toma como orientação a concepção de Estética presente nas DCNEI (Brasil, 2009a) e nas contribuições teóricas do materialismo histórico dialético – posicionamentos que vão um ao encontro do outro. Já a percepção, é um conceito caro a Fenomenologia, visto que consiste em um modo de estar no mundo, como “corpo sensível” – se quisermos utilizar a terminologia de Merleau-Ponty (1999)¹²¹.

Busquei, por meio dos acréscimos que fiz nos quadros contendo os objetivos e habilidades dos documentos curriculares da RME de São Francisco do Sul, indicar o quanto a percepção surge como essência dos conhecimentos e experiências ali mobilizados. Situei a percepção também como característica de um posicionamento acerca da dimensão estética. Embora com isso possamos ampliar as expectativas da dimensão estética ser contemplada nas práticas pedagógicas, não posso garantir que, mesmo a percepção não seja cooptada pelos equívocos anunciados por Duarte (2022).

¹²¹ Sugiro as leituras:

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

Se voltarmos ao Quadro 13, veremos que, nos objetivos apontados sob a ênfase da percepção, os verbos utilizados costumam ser: “observar”, “descrever” e “reconhecer”. Ainda que em um conjunto de ações que configuram a prática pedagógica esses verbos possam significar uma reflexão do que se experimenta, tal como “observar” o que acontece no momento em que determinadas cores são misturadas ao produzimos uma pintura, eles também podem servir para outra lógica bastante didática e escolarizante, de apresentação e memorização de determinados conteúdos/conceitos, como no modelo escolar, uma simples exposição sobre mistura de cores, sem espaço para a curiosidade e para as descobertas.

Até este ponto, minhas considerações sobre a prática ancoraram-se nas respostas aos questionários e nas interpretações que fiz acerca dos documentos curriculares em nível municipal. O panorama que essa análise inicial me permitiu traçar revelou algumas potencialidades, mas também muitas imprecisões. Por isso, considero que o que a pesquisa tem de mais rico a oferecer à reflexão serão as análises que seguirão. Elas advêm do material gerado a partir dos encontros do Grupo Focal. Os relatos e materiais apresentados pelas professoras, nessa etapa da pesquisa, adensam muitas das questões já levantadas, como também atingem o centro da intencionalidade desta pesquisa, isto é, a prática pedagógica.

7. A ORGANIZAÇÃO, OPERAÇÃO E IMPRESSÕES INICIAIS DO GRUPO FOCAL

Pesquisar não é, e suponho, nunca foi uma tarefa fácil. Especialmente após os embates políticos das últimas eleições e todo o desenrolar dos discursos anticiência, essa talvez, tenha se tornado uma ação ainda mais delicada e dificultosa. No caso desta investigação, as maiores dificuldades encontradas foram: **a)** a resistência das professoras em receber-me, escutar a proposta e participar; **b)** a insegurança delas em me revelar como têm pensado e desenvolvido suas práticas pedagógicas; **c)** reunir um grupo (por menor que fosse) para compor o Grupo Focal; **d)** manter a participação dos membros do Grupo Focal no decorrer dos encontros.

A primeira e a segunda adversidade derivam de alguns pontos em comum. Apesar da cidade de São Francisco do Sul/SC abrigar uma Universidade e um Centro Universitário, a pesquisa em educação não é algo comum neste contexto. Isso porque os cursos que Universidade oferece são relacionados ao Direito e à Biologia Marinha, e por conseguinte, os projetos de extensão são voltados para questões pertinentes dessas áreas. A graduação e pós-graduação relacionada ao campo da educação situa-se em uma cidade vizinha. Nesse mesmo sentido, também o Centro Universitário que se encontra em São Francisco do Sul/SC, pela designação “centro”, a qual já discorri em outro momento desse texto, não desenvolve pesquisa e extensão. Assim, neste rápido panorama, o que podemos perceber é a ausência, ou para não ser tão pessimista, a baixa inserção da pesquisa em tal contexto.

É compreensível que, o distanciamento das práticas investigativas faça com que as professoras olhem com certa insegurança e desconfiança aquilo que se lhe apresenta inicialmente. É possível que não possam dimensionar a importância de uma pesquisa que analise a sua realidade. Também é esperado que, por falta de contato ou por desconhecerem o processo, tenham medo de serem identificadas de alguma maneira e serem alvo de qualquer tipo de retaliação por, de repente, expor um posicionamento mais crítico sobre a Rede de ensino em que atua. Embora entenda essas reações, sinto não ter, sequer, tido a oportunidade de ser escutado e esclarecer essas questões para algumas delas.

Quanto à dificuldade em reunir e manter um coletivo de pessoas dispostas a participar do Grupo Focal, os problemas envolviam na maior parte do tempo a logística. A data do primeiro encontro, por exemplo, teve de ser revista algumas vezes. Às vésperas da reunião, ora apareciam empecilhos em relação ao lugar, ora as professoras, quase em sua totalidade, mandavam mensagem informando que não poderiam comparecer por um problema de última hora. Senti que o receio de participar vinha aumentando, e a cada vez que o encontro era adiado mais justificativas se somavam. Então, decidi remarcar o encontro pela última vez, em respeito

àquelas que se organizavam. De dez professoras, apenas duas participantes compareceram. Após o encontro, compartilhamos com o restante do grupo uma foto do momento de partilha. Isso deve ter amenizado a insegurança. No encontro seguinte, vieram quatro. Depois seis. E assim foi sendo possível reunir opiniões mais variadas, às vezes até contrastantes.

Foram quatro encontros. No primeiro, discutimos um pouco acerca das concepções de Arte e Estética. Mesmo que o objetivo fosse pensar de maneira mais geral sobre o que seria Arte e Estética (suas relações e diferenças, impressões iniciais), os relatos das práticas é que evidenciaram a forma como as professoras pensavam a temática.

No segundo encontro foi imprescindível voltar ao fechamento da reunião anterior. Afinal, era o primeiro contato com algumas professoras. O centro do diálogo foram as práticas pedagógicas envolvendo Arte. Seriam elas também estéticas? Discutimos o tema tecendo análises de alguns planejamentos retirados de *sites* e *blogs* da internet, os quais foram selecionados por mim. Assim sendo, em sua maioria, as propostas assumiam um caráter de “ensino de arte”, com atividades para serem executadas no estilo “todos ao mesmo tempo”, e em um recorte de aproximadamente 45 minutos. Apenas um planejamento continha uma proposta mais aberta, mais desafiadora, voltada para a exploração do meio, dos próprios sentidos das crianças, ou seja, mais afinada com o que se compreende nesta pesquisa por Estética. Cada professora depois de ler alguma das propostas apresentou-a, argumentando e intercalando relatos de sua própria prática.

A proposta do terceiro encontro consistiu no compartilhamento de algumas práticas pedagógicas das próprias professoras participantes, nas quais, segundo elas, estariam contempladas a dimensão estética. Entre fotos, planejamentos, livros de registros, pude conhecer um pouco das experiências desenvolvidas por elas, seguido dos argumentos e reflexões sobre “o quê de estético” havia em cada prática.

Próximo ao final do ano letivo, conciliar as datas foi uma tarefa ainda mais difícil; por isso, as professoras sugeriram uma divisão em dois grupos, visto que três não poderiam em uma data e três não poderiam em outra. Assim, seguimos o mesmo roteiro, mas com dois grupos diferentes em datas diferentes. O foco nesse último encontro foi o que embasa a prática: documentos norteadores, formas de planejamento, o suporte técnico e material, a estrutura física das unidades, isto é, tudo o que enriquece ou dificulta a prática pedagógica, em especial, a presença de experiências que contemplem a dimensão estética.

Desde a primeira etapa da pesquisa (o questionário), percebia que, ao falar em Estética as professoras reagiam com certa tensão. Já sabia eu que, tratava-se de um conceito, ao mesmo tempo recorrente no cotidiano, mas com um significado ainda nebuloso no campo da educação.

A partir dos encontros do Grupo Focal essa impressão foi confirmada. Nas últimas reuniões, algumas professoras chegaram a relatar:

RITA G4: *Você sabe que eu fui buscar! [o que era estética] [...] Depois que você foi lá, falou da sua pesquisa, eu falei, “gente, eu preciso saber se eu tô trabalhando ou se eu não tô. Se eu tô vivendo isso. Porque eu vou chegar lá e ele vai me perguntar alguma coisa, eu não sei nem o que eu tô fazendo. Daí eu fui buscar...”*

Chegar nessa cumplicidade (de revelar certas inseguranças iniciais) mostra, de um lado, que a condução dos encontros do Grupo Focal foi sensível. E que consegui estabelecer laços de confiança com as participantes da pesquisa, o que para mim era muito importante. E por outro, que a dificuldade inicial das professoras havia sido vencida. Elas sentiam que, depois desse processo estavam a par da temática e poderiam falar, se posicionar e identificar essa dimensão em suas práticas pedagógicas. É sobre esse processo que tratarei no decorrer das próximas seções.

7.1 AFINANDO AS CONCEPÇÕES DE ARTE E ESTÉTICA

O título dado para esta seção indica, de entrada, que nunca pensei que as professoras não tivessem uma compreensão do que seria Arte e Estética. Suspeitava que tais concepções, talvez, não se parecessem com a maneira como, nesta investigação, abordo esses conceitos. Como imaginado, foram ideias contrastantes algumas vezes, e convergentes em outras. Mais do que isso, elas revelaram suas conexões com o sentido da Arte e da sensibilidade para a prática pedagógica, e isso me interessava. As primeiras tentativas de conceituar o que era Arte e Estética levaram para frases mais próximas ao senso comum. Contudo, avançaram na medida em que a problemática da investigação tornava-se mais clara para elas. A possibilidade de relatar suas experiências contribuiu para conferir certa densidade às formulações mais abstratas acerca dos conceitos trabalhados.

Nesse sentido, buscarei nesta seção, explicitar esse caminho de construção coletiva sobre os conceitos de Arte e Estética. E, para tanto, apresentarei fragmentos dos encontros do Grupo Focal, citando tanto, conforme já anunciado em nota anterior, o pseudônimo da participante, como também um sigla do tipo G1 para o primeiro encontro, G2 para o segundo e sucessivamente. Ao organizar o material dessa maneira, acredito que um percurso de síntese se anuncia. Quero dizer com isso que, a maneira como as professoras pensavam os temas no primeiro encontro modificavam-se, pela influência do mediador na condução, mas também

pelas inferências das próprias participantes, que com seus relatos, posicionamentos, indagações, elaboravam um sentido coletivo para a dimensão estética na prática pedagógica no contexto em que se desenvolveu a pesquisa.

Assim, a sequência de falas, a seguir, é interessante tanto pelo conteúdo dos relatos, quanto pelo forte indício da troca e influência das participantes do Grupo Focal no andamento do encontro, o que sustenta a escolha do método utilizado. A intenção em utilizar tal técnica, para geração de dados, era possibilitar momentos como esse, em que as professoras pudessem construir um posicionamento de maneira mais coletiva, sintetizando ideias, concatenando seus posicionamentos ou discordando. Trata-se de uma sequência longa, que analisarei em pequenos blocos para destacar cada passo na formulação das concepções de Arte e Estética desde o primeiro encontro.

JULIA G1: *Então estética, né? Tem esse... É... é meio... meio que relativo. Que no meu ponto de vista, o que pra um, muitas vezes, pode ser algo definido como estética, pro outro pode não ser! E eu acho que na arte, a criança, né? Criança... pessoa... Ela pode expressar aquilo que ela entende como estético, aquilo que ela entende como algo que deveria ser.*

A primeira fala, ainda insegura e mais isolada, indica a base do pensamento sobre os dois conceitos. Trata-se de algo “relativo”. Ou mesmo, subjetivo. Ao afirmar que “algo pode ser definido como estética para um”, mas “pra outro não”, ela dá a entender que essa característica, ainda oculta em seu argumento, é subjetiva. Isto é, como no ditado popular, “está nos olhos de quem vê”.

De outro lado, o que caracteriza a Arte está mais bem situado: a expressão. Mas também ela é pontuada sob esse princípio de “relatividade”, ou de subjetividade. Ao afirmar que cada pessoa “pode expressar aquilo que ela entende como estético, aquilo que ela entende como algo que deveria ser”, ela posiciona a Arte como expressão de um ideal, que está assentado na individualidade. Ou seja, não se trata de um ideal coletivo, negociado, mas de uma perspectiva subjetiva. Vejamos como a partir disso a próxima professora argumenta.

KARLA G1: *Eu acho que a estética, na verdade, tá muito voltada à beleza, né? [...]*
Está muito voltada a essa parte, Barbie! Entendeu?
JULIA G1: *É isso!*¹²²

¹²² É preciso deixar claro que, nos momentos em que apresento um agrupamento de falas, como nesse caso, sem deixar nenhum espaço entre os fragmentos, trata-se de um diálogo mesmo. Ou seja, um conjunto de sentenças que desenvolvem uma ideia, interferindo-se. Veremos nos próximos excertos que, em muitos casos, uma completa a fala da outra.

Neste ponto, na medida em que Karla expõe sua perspectiva, Julia concorda e encontra a característica oculta de seu argumento sobre a Estética. Ainda que apresentada como algo subjetivo, a “beleza” era o princípio buscado na Estética. Contudo, a maneira como Karla a aborda não parece compreender esse ideal de beleza como algo subjetivo. O exemplo da “Barbie” só reforça a interpretação desse ideal como algo construído socialmente, negociado.

KARLA G1: *Então para eles, tipo as crianças, quando se trata de falar em estética... porque essa palavra...*

JULIA G1: *É o perfeito.*

KARLA G1: *Isso! Tá muito vinculada à procedimentos estéticos, né? Então logo remete a isso. Até pra nós! E pras crianças também. E a... como ela diz... algo que tem que... deveria ser perfeito! Bonito, lindo. Nos padrões da beleza mundial, por exemplo.*

As relações entre Estética e Arte remontam à Antiguidade. As reflexões que transformarão a primeira em um campo de estudos filosóficos, o fazem tomando a Arte como objeto de investigação. Mais do que isso, é o Belo, o centro de tais reflexões. Contudo, após uma mudança tão drástica de perspectiva de mundo, é até difícil imaginar como a temática fora desenvolvida. Tão apegados à nossa capacidade perceptiva, sensível, como somos hoje, quase esquecemos que filosoficamente partimos de uma visão dualista, entre mundo sensível e mundo inteligível, no qual a perfeição (e o Belo) correspondiam ao segundo. Assim, estando a beleza num plano ideal e abstrato, a Arte (especialmente a plástica) poderiam alcançá-la por meio da representação, em sua característica mimética. Nesse sentido, não é surpreendente que, no senso comum, a concepção de Estética se funde na relação com o Belo. Mais do que isso, com uma noção de Belo ancorada num ideal de perfeição e beleza que se manifesta de maneira universal.

Embora a beleza seja tomada como característica à Estética, vemos por outro lado nas falas acima, um caráter subjetivo, que reflete a maneira como a perspectiva moderna passará, sobretudo a partir de Baumgarten (1993), a compreender o Belo. Isso porque é o autor quem defende “a nossa representação como um médium em que a nossa percepção do que é belo só é na medida em que se apresenta a nós” (Cecim, 2014, p. 11). Essa virada de posicionamento em relação ao Belo, o situa à mercê de uma subjetividade, ou seja, da aparição do fenômeno à percepção do fruidor. Como a professora acima, que identifica a beleza como característica da Estética, mas a condiciona com a possibilidade de ser (bonita ou não/estética ou não) à individualidade de cada pessoa. Voltando ao campo filosófico, podemos dizer que,

Portanto, em Baumgarten, o belo ganha uma redefinição, uma conceituação moderna à luz do antropocentrismo do renascimento e do eu cartesiano: a concepção subjetiva do belo, cuja apreensão e criação são resultantes do processo representativo do homem. Deste modo, o belo deixa de ser considerado apenas como uma propriedade

objetiva das coisas. É o que nos diz a ontologia tradicional, ao sustentar que o belo é uma dada perfeição, já que corresponde à propriedade objetiva do ente. O belo de Baumgarten, por seu turno, é um belo *para-nós* (Cecim, 2014, p. 12 – Grifos do original).

Se Arte e Estética estiveram relacionados desde a Antiguidade, não seria estranho que a própria concepção de Arte passasse também por mudanças, visto o que acabei de apontar referente à Estética. Porém, é interessante refletir o quanto, apesar de sua conexão aqui destacada, as concepções de Estética e Arte se mostram em certo desalinho nas falas das professoras.

KARLA G1: *A arte é uma interpretação de expressões que pode ser bonito aos olhos ou não! Na minha concepção. Estética também está ligado a isso, porque é tudo o que a gente observa e que a gente vê. Só que para as pessoas, a estética, eu acho que está vinculada a algo perfeito, ao perfeito.*

JULIA G1: *À perfeição!*

Enquanto a Arte se vê marcada pela expressividade, a Estética encontra-se restrita na busca de um ideal. A expressividade também não se resume ao fazer, mas de igual maneira ao fruir, na medida em que é apontada ali como uma “interpretação”. Esta, de caráter subjetivo, “que pode ser bonito aos olhos ou não”. Embora as palavras “bonito”, “belo” ou “beleza” atravessem os argumentos de ambos os conceitos, duas análises parecem possíveis até aqui. A primeira implica compreender a beleza da Arte como algo imanente, enquanto a da Estética como transcendente. E a segunda análise, de cunho cultural, situaria a beleza da Arte numa esfera mais individual, e a da Estética em uma esfera maior, numa espécie de “cultural global”. Todavia, os desdobramentos desses argumentos permitem, nas falas a seguir, dar um passo adiante.

KARLA G1: *E a arte é um... mas também é belo? Tudo é belo na verdade! [risos]. Mas é o belo para a pessoa que está produzindo, de repente, aquela... aquela arte. E cada um vai ter uma interpretação. Pra você pode ser o belo, mas...*

KARLA e JULIA G1: *Pro outro não!*

KARLA G1: *Pode ser que ah...o sentimento que você é...*

JULIA G1: *Coloca, né?*

KARLA G1: *Sim! Que você é... adicionou nele ali, seja um sentimento ruim. Na tua expressão de arte que você acha pra você boa. Ou... ou ele também tá transmitindo algo que também tá... ou que é ruim para ele ali, naquela... naquele... naquela obra de arte, na expressão artística, né?*

Nesse ponto é visível que a diferença é que a beleza da Arte está situada na relação forma e conteúdo da expressão artística. A possibilidade de transformar “algo ruim” em algo “belo” só é possível nas falas das professoras por meio da Arte, não da Estética. Dessa maneira,

o desalinho entre as concepções de Arte e Estética permanece aqui. A concepção de Estética não avançou, mantendo-se presa na ideia de uma beleza padronizada, idealizada, como na concepção clássica. Apenas passamos a considerar que tal beleza depende do aparato perceptivo. Já a Arte parece situar a beleza na capacidade de impactar, de mostrar seu sentido ao fruidor. Esse sentido é interpretado por elas como sendo a própria beleza, e ele ocorre sem que haja um padrão a ser seguido.

Tal diferenciação lembra algo aqui já abordado nos capítulos iniciais com Rancière (2005), que, em sua concepção de “partilha do sensível”, propõe três “regimes das imagens”. Assim, é como se a concepção de Estética, acima exposta, tivesse maior proximidade com o regime poético ou representativo, denominação que se processa,

[...] no sentido em que identifica as artes – que a idade clássica chamará de “belas-artes” – no interior de uma classificação de maneiras de fazer, e consequentemente define maneiras de fazer e de apreciar imitações benfeitas. Chamo-o *representativo*, porquanto é a noção de representação ou de *mimesis* que organiza essas maneiras de fazer, ver e julgar (Rancière, 2005, p. 31 – Grifos do original).

Há uma ideia de beleza, expressa como “mundial”, apresentada como descolada do âmbito cultural, em outras palavras, independente da esfera em que se analisa, a concepção de beleza é algo produzido pela humanidade. Ao passo que uma concepção se torna dominante, ao ponto de ser considerada “mundial”, parece que o fator cultural se apaga nessa perspectiva, quase naturalizando a ideia de beleza. O conceito de representação e *mimesis* foi o que organizou durante muito tempo as formas de “fazer, ver e julgar” a Arte. A expressividade, tal como exposta pelas professoras, não estava em jogo. Algo só poderia ser Arte se acompanhasse o princípio de beleza, categoria na qual se julgava a similaridade com o real (representação), as “imitações benfeitas” (Rancière, 2005, p. 31).

Justamente por considerar a expressividade, e centrar a ideia de beleza da Arte na conjunção de forma e conteúdo, que a concepção de Arte das professoras parece mais afinada com o Regime estético de Rancière (2005). Consoante ao que diz o nosso autor,

Estético, porque a identificação da arte, nele, não se faz mais por uma distinção no interior das maneiras de fazer, mas pela distinção de um modo de ser sensível próprio aos produtos da arte. A palavra “estética” não remete a uma teoria da sensibilidade, do gosto ou do prazer dos amadores de arte. Remete propriamente, ao modo de ser específico daquilo que pertence à arte, ao modo de ser de seus objetos (Rancière, 2005, p. 32 – Grifos do original).

A beleza da Arte, para as professoras, faz-se na abertura de seu sentido ao contato com o público. E, por isso ela permite essa transformação de “algo ruim” em algo “belo”. Ao

compreendermos o sentido de uma expressão artística, captamos essa “beleza”. Conectamos forma e conteúdo, como que desvendando um mistério. O objeto artístico é por excelência, estético. Pode ser usado para variados fins: pedagógicos, revolucionários, utilitários. Findado o momento do uso ele volta para sua posição inicial de objeto artístico, o qual obrigatoriamente possui um único fim: estético. Isto é, ser aberto e estar poeticamente disponível a um fim que se completa na experiência com o Outro, na experiência estética.

Buscando incorporar essas diferenciações nos relatos de sua prática pedagógica a professora diz:

JULIA G1: *É... muitas vezes o aluno: “- Ah! Eu não sei desenhar direito”. Porque eles imaginam algo perfeito! E não é! O que eu sempre falo: “desenha o que você imagina. Como que você imagina que é aquilo ali? Como que você acha?”. Eu tive um aluno em 2019 que era só uns rabiscos, né? O desenho dele... Mas por trás tinha uma história tão interessante que, é... pra gente que é adulto, tu olha, tu não vê! Mas pra criança tem [...].*

É como se estivesse dizendo o quanto aquela noção de Estética, vinculada com um ideal de beleza, constrange até mesmo a produção das crianças. Inverte as posições pondo em evidência “o produto” e não “o produtor”, “a atividade” e não “aquele que a realiza” (Ostetto, 2010, p. 2). Faz com que terminem desencorajadas de produzir, de transpor certas coisas nas linguagens artísticas. Sua mediação, em contraponto, busca encorajar, sem julgar a produção pela aparência. Entretanto, não a exime de um juízo. Mas ele decorre da busca de sentido, isto é, na tentativa de unir forma e conteúdo, a história é essencial para que ela possa enxergar, também na forma, o conteúdo daquilo que ali se diz¹²³.

Depois dos argumentos apresentados pelas professoras, ainda antes de encerrar o encontro, busquei lembrar o objetivo daquela primeira reunião, bem como o objetivo da pesquisa. Assim, a concepção de Estética, tal como a define as DCNEI, foi apresentada brevemente às professoras, frisando os pontos em que ela não se aproximava da ideia de Estética que havia sido construída por elas naquele primeiro encontro. Porém, tais concepções ainda não pareciam ter ficado claras. Assim que a professora retomou a palavra voltou a associar Estética com a Barbie, marcando claramente a maneira como se estava compreendendo Arte e Estética no primeiro encontro: a Arte é a expressão e a Estética tudo o que se produz tendo em mente um certo padrão de beleza, de perfeição.

¹²³ E, sobre isso, não posso deixar de concordar com Derdyck (1989, p. 141 – Grifos do original) quando diz que o “adulto se esforça tremendamente para conseguir enxergar figuras nos desenhos das crianças: ele tem dificuldades de permanecer ‘em suspensão’. Sente uma necessidade imperiosa de nomear figuras, como se a figuração fosse sinônimo de maturidade intelectual e habilidade motora”. Mas deixemos essas problematizações para o próximo capítulo.

Dada a presença de novas participantes, o segundo encontro do Grupo Focal foi iniciado com uma retomada da elaboração conceitual das professoras no encontro anterior. Paralelamente, fui contrapondo alguns pontos daquela concepção com a maneira como a Estética está abordada nas DCNEI. A partir daí, teve início uma análise de práticas pedagógicas, buscando identificar, assim, duas perspectivas contrastantes: uma voltada para a lógica do “ensino de arte”, e outra de experiências que “contemplam a dimensão estética”. Na elaboração dos argumentos é que as concepções dos dois temas passaram a ser explicitadas. A primeira professora a falar manteve a perspectiva do encontro anterior. Analisando a proposta pedagógica escrita, afirmou:

JULIA G2: *Achei que aqui tem a questão da estética e da arte. Quer dizer, na hora que eles vão fazer os insetos de argila, massinha e com materiais que a professora disponibilizou. E vai ter a questão deles tentarem é... transportar para a escultura deles a figura, né? A imagem real, mas claro, com os olhos de uma criança. Então tem toda essa questão ali de estética, né? Para o adulto pode não ser aquilo, mas para a criança, ela tem um olhar, é... diferente.*

Ao compreender a presença tanto da Arte quanto da Estética no mesmo relato ela exige de nossa análise encontrar como compreende cada coisa. Na sentença: “quer dizer, na hora que eles vão fazer os insetos de argila, massinha e com materiais que a professora disponibilizou”, a professora entende que o que está em jogo é a Arte. Ainda que não deixe isso claro até o momento, nota-se que, a partir daí, ela propõe uma quebra na lógica com a expressão “e vai ter a questão”, como se, então, estivesse falando de outra coisa, isto é, da Estética.

A Estética é pontuada de maneira mais clara, quando diz: “Então tem toda essa questão ali de estética, né? Para o adulto pode não ser aquilo, mas para a criança, ela tem um olhar, é diferente”. Ou seja, ela segue vinculando a Estética com a busca de um padrão, de um ideal de beleza. E onde se localizaria esse ideal de beleza, já que se tratava da escultura de um inseto? Ela mesmo diz, “na imagem real”, na capacidade de representação, de “transportar para a escultura deles a figura”. É o princípio mimético de que falamos anteriormente que está em jogo aqui, determinado o que é belo. Todavia, ela mesma parece questionar esse padrão. Então o relativiza, utilizando como argumento a questão geracional: “Para o adulto pode não ser aquilo, mas para a criança, ela tem um olhar, é... diferente”. Haveria então uma Estética adulta e outra infantil?

Ao que tudo indica a perspectiva da professora parece fazer uma diferenciação entre o objetivo adulto e o das crianças em relação à produção artística. Enquanto a professora (adulta) espera uma representação, uma cópia de algum objeto, isto é, “a figuração” como “sinônimo de

maturidade intelectual e habilidade motora” (Derdyck, 1989, p. 141) encarando-o como “o sentido” daquela produção, por sua vez, as crianças divagam acerca do tema, criando relações improváveis, brincando com a matéria, tendo como última motivação a representação. Entretanto, apenas a partir de outros relatos da professora é que será possível chegarmos nessa interpretação. Até o momento, associando Estética a um padrão, e diferenciando padrões adultos de padrões infantis, o que se desenha é a perigosa perspectiva muito conveniente ao sistema capitalista. Isto é, do ponto de vista mercadológico é muito lucrativo termos uma Estética adulta e outra infantil. Mas questionamentos como esses, fazemos mesmo dentro do campo acadêmico, há algum tempo. Leite (2007) levanta essa pergunta em um texto intitulado “Tudo para a criança deve ser infantil?” Sua proposta é problematizar uma lógica cultural segregacionista, a qual amplifica uma perspectiva romantizada da infância e a toma como um nicho de mercado, tal como afirma:

É necessário separar a experiência cultural para a criança do resto da cultura? As diversas expressões culturais voltadas às crianças têm alguma especificidade? Existe uma cultura específica para as crianças? Em outras palavras: existiria uma espécie exclusiva de cultura “apropriada” para meninas e meninos? Autenticamente infantil? A busca pela cultura “autêntica” faz entender que há outra que é “falsa” – onde começa a especificidade infantil? Concordar com a necessidade de uma cultura “específica” para a infância não seria recair na defesa da existência de uma “essência” ou “natureza infantil”? (Leite, 2020, p. 194 – Grifos do original).

Vemos a partir da problematização da autora, mas também da afirmação anterior da professora que, as concepções de infância se encontram atravessadas nas formulações conceituais acerca da Arte e da Estética. Isso se tornará ainda mais marcado ao identificarmos tais conceitos nas práticas cotidianas, como proponho na próxima seção.

7.1.1 Os conceitos em ação: Arte e Estética como duas perspectivas educativas

No primeiro encontro do Grupo Focal, Arte e Estética foram tratadas do ponto de vista conceitual, e poderia dizer, de uma maneira um tanto abstrata. No entanto, tendo como objetivo de pesquisa compreender se (e como) a dimensão estética vinha sendo contemplada nas práticas pedagógicas, era necessário dar um passo adiante. Precisava identificar o que, até o momento fora tratado apenas como conceito, nas práticas cotidianas. E, para isso, passei a analisar em grupo algumas práticas envolvendo Arte na Educação Infantil retiradas de diferentes *sites* e *blogs* sobre educação. Obviamente, essa coleta foi realizada por mim e não tinha a intenção de abordar textos acadêmicos de Educação Infantil. A ideia era buscar as famosas “atividades”,

isto é, práticas pedagógicas compartilhadas na internet que servem de referências para as professoras pensarem suas rotinas. Assim sendo, em uma lógica próxima aos livros didáticos, esses materiais são compartilhados com a intenção de contribuir com os pares, sendo adaptados frequentemente aos projetos mais específicos e/ou ao contexto de cada instituição. O que tal busca almejava era a apresentação de um planejamento que envolvesse Arte e/ou Estética na Educação Infantil. Dos materiais selecionados, a maior parte se enquadrava em uma lógica bastante escolarizante. Mesmo assim, seria interessante analisá-los e compreender o que, na perspectiva das professoras, era próximo das experiências pessoais e/ou deveria ser diferente, por não ser adequado à Educação Infantil.

Conforme se desenvolviam as análises das professoras, também os relatos de suas próprias práticas apareciam. Nesses relatos é que vemos as concepções de Estética e Arte sendo expressas, e aos poucos, modificando-se coletivamente.

CAROLINA G2: *Tipo, eu gosto muito de arte, né? Apesar de não ter ido para esse lado, mas é assim. Eu digo que oitenta por cento das minhas atividades estão relacionadas à arte. Gosto muito! Então gosto de explorar a música... gosto de explorar as construções, né? Gosto muito de construir coisas com eles.*

No excerto acima, às associações com o termo “arte” envolvem a “música” e as “construções”. Essa ligação ocorre sempre mediada pelo verbo “explorar”. Diante as definições do Dicionário *Oxford Languages* (2024)¹²⁴, explorar pode ser compreendido: “1.transitivo direto: percorrer (região, território etc.) para estudar, pesquisar, conhecer; 2.transitivo direto: efetuar estudos em; examinar, analisar”. A utilização de tal verbo oferece um caráter experimental para a Arte. Explorar a música pode significar tanto fruí-la, como também cantar, tocar instrumentos, produzir sons com o corpo, com o intuito de descobrir coisas. O mesmo seria válido para as construções.

Embora, pelos relatos seguintes da mesma professora, sabemos que algumas dessas coisas são realmente comuns à sua prática pedagógica, o sentido que Arte ganha nessa primeira argumentação é outro. Ao concluir sua fala com: “gosto muito de construir coisas com eles”, é um sentido de produtividade que se mostra mais forte. Este sim, será o fio condutor de suas práticas mais adiante. A música é pensada nos relatos com o intuito de apresentações musicais. As construções, são produções bi e tridimensionais, das quais as crianças tomam parte. Ou seja,

¹²⁴ *Oxford Languages and Google*. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

fazendo uma divisão do trabalho, alguns cortam, outros pintam, processo sempre regido pela professora.

Se Arte era um conceito identificado com mais facilidade pelas professoras em suas rotinas, a Estética, por sua vez, raramente era mencionada nos primeiros encontros. As primeiras aparições dentre os relatos apresentavam um sentido associado, mas bastante diferente daquele elaborado no primeiro encontro. Vejamos a fala da professora a seguir:

DÉBORA G2: *O EVA, eu trocaria o EVA por... pelas maçãs, pelas laranjas, outras frutas. Abriria as frutas para elas poderem ver a **estética** por dentro. Trabalhando os cinco sentidos já poderia trabalhar o paladar para ver se as crianças gostavam de uma fruta diferente.*

Discutindo o que ela faria diferente da proposta que analisara, a professora sugere que mudaria os materiais utilizados e a condução do processo. E, por isso, substituiria as representações de frutas por frutas reais, abrindo-as para que as crianças pudessem ver a “estética” por dentro. Nesse sentido, “estética” é apresentada como termo similar à “aparência”. À primeira vista, parece um uso completamente novo do termo nas discussões do Grupo Focal. Todavia, se voltarmos para as discussões sobre o Belo podemos perceber como as reverberações do uso do termo até nossos dias geraram diferentes associações, que hoje formam parte de nosso senso comum. Afinal, no período Clássico, as obras de Arte exploravam um ideal de beleza corporal. Da mesma maneira, em nossos dias, as clínicas de estética o fazem. Seu intuito é transformar a aparência das pessoas, adaptá-las ao ideal de beleza.

Se quisermos ir mais fundo, ainda podemos dizer que, mesmo na virada de perspectiva sobre o Belo com Baumgarten (1993), a qual mencionamos outrora, o Belo passa a depender de nosso aparato perceptivo. Ele ganha um caráter fenomênico. E, em outras palavras, deixa de ser uma condição objetiva do ente, e passa a ser-para-nós (Cecim, 2014). Não se trata mais de “ser” de tal maneira, mas de “aparecer” para. Assim, o que a professora buscava era justamente possibilitar às crianças conhecer visualmente as características internas das frutas, isto é, como ela se mostra, como ela “aparece”.

Sendo assim, para além dos usos mais cotidianos do termo, a Estética, sempre que vinculada com a prática pedagógica ou qualquer questão educacional, mostrava-se muito insegura de início. Ainda que os meus questionamentos (nomeados por Mediador no fragmento seguinte) durante o encontro do Grupo Focal procurassem enfatizar o termo, as professoras o evitavam, como no exemplo abaixo:

JULIA G2: *É que daí... Nesses... Nessa questão ali de pareamento, é algo importante para as crianças. Só que não dentro é... né? Ali, tipo...*

MEDIADOR G2: *Não dentro da parte da **estética**?*

JULIA G2: *Não totalmente na parte de **artes**, né? Faria tipo, assim, ali no... na questão de matemática, de pareamento, de raciocínio lógico, de concentração, né? Então assim, ele se encaixa na educação infantil... dá, né? É, fazer... Só que não desta maneira.*

Ao comentar uma atividade, que constava no planejamento analisado, a professora parece querer justificar que ela não contempla a dimensão estética. Tratava-se de uma ação de “pareamento de tampinhas coloridas”. Ela defende que o objetivo é condizente com a Educação Infantil. Embora não o veja relacionado às questões da sensibilidade, não se sente à vontade para falar em “estética”. Mesmo com a minha interferência, ela evita o termo e utiliza a “arte”. Dessa forma, ao fazê-lo, situa a Arte em oposição ao raciocínio lógico, à matemática, levando para uma interpretação da Arte dentro da clássica cisão entre razão e sensibilidade, entre Arte e ciência.

A concepção de Arte, desvinculada de uma dimensão lógica e racional, também nos conduz para uma interpretação muito dogmática dela. No campo pedagógico, no Brasil, é a partir da relação com os estudos da Psicologia que a produção de desenho das crianças passa a ser valorizada e considerada tema de estudos. “Essas pesquisas científicas experimentais mudam o percurso da visão em relação à criança e ao desenho, compreendendo a criança, como um sujeito com características próprias e de natureza *sui generis*” (Vieira, 2019, p. 111 – Grifos do original). Sem embargo, “[...] a valorização da Arte infantil como produto estético espontâneo só vai se consolidar a partir da Semana de Arte Moderna” (Caram, 2015, p. 16). Isso porque com a difusão da concepção de Arte Moderna no país, uma nova tendência para o ensino de Artes (frequentemente tratado como *laissez-faire*¹²⁵) pautado no expressionismo espontaneísta, fará frente ao enfoque técnico profissionalizante em voga (Melo, 2005).

Se ao abordar esse enfoque espontaneísta o tom que assumo é um tanto crítico, é por concordar com Vieira (2019, p. 113 – Grifos do original) que,

Apesar das influências do método *laissez-faire* no ensino da arte terem contribuído com a expansão da arte na escola, foram maiores as desqualificações da arte diante de seu verdadeiro propósito: ser encarada como conhecimento e, então, com saberes e conteúdos próprios, que deveriam estar presentes nas práticas de ensino realizadas na escola.

¹²⁵ Termo associado à prática de expressão livre, espontânea, ao “deixar fazer”.

É importante retomar que a pesquisa, aqui desenvolvida, não tinha como cerne a Arte ou o que passamos a chamar no panorama nacional de “Arte Educação” – perspectiva que se concentra em problematizar a maneira como essa área do conhecimento é trabalhada no contexto escolar, mais precisamente do Ensino Fundamental adiante. Entretanto, não podemos negar que, desde nossas experiências como estudantes da Educação Básica, passamos a significar, não apenas a Arte, mas também os modelos educacionais a ela relacionados.

Sendo assim, em outras palavras, Nóvoa (2002) ao falar da formação contínua, defende a centralidade da pessoa-professor nesse processo. Esse posicionamento implica considerarmos as experiências vividas. O que me faz refletir a articulação entre os anos escolares e as experiências que passamos naquele contexto, e a profissionalidade que se instaura a partir de nossa formação profissional inicial. Na medida em que avançamos em nossa formação profissional, algumas daquelas concepções (no caso aqui, tenho pontuado a Arte) passam a ser questionadas. Esses conflitos e dúvidas sobre a temática surgem com frequência nos relatos das participantes. Neles, normalmente identificamos essas perspectivas contrastantes, e as dúvidas geradas por elas. Como no excerto a seguir:

CAROLINA G2: *É isso que eu penso. É... eu deveria ter **orientado os limites**, ou eu não tenho que fazer isso? Eles não têm ainda essa noção?*

Tal dúvida remete para um posicionamento muito mais amplo do que uma perspectiva educacional restrita à RME de São Francisco do Sul/SC. Acentuo que, em sua investigação de doutorado, a qual se desenvolveu em partes pelo método da pesquisa participante, Arantes (2019) presencia práticas pedagógicas de professoras em dois municípios de Goiás. Dentre as experiências vivenciadas, um relato envolve o uso do desenho, por exemplo, e retrata um caso conectado à dúvida da professora de nossa pesquisa. Conta Arantes (2019, p. 197 – Grifos do original) que, em dado momento, uma das professoras participantes pegou uma tarefa, “colocou no quadro e com um lápis de cor rabiscou todo o desenho, pintou ‘fora dos limites’, mostrou as crianças e perguntou: ‘Pode fazer assim? Mamãe vai achar bonito?’ E as crianças em coro responderam: ‘Não’”.

Nos desdobramentos dessa experiência, a autora apresenta imagens que nos ajudam a compreender melhor de que tipo de “tarefa” se tratava. Mais do que isso, contribui com suas análises afirmando,

A opção por trabalhar com tarefas prontas não é uma prática isolada, característica de uma ou outra professora, ela é histórica, representa uma visão de educação aos moldes do ensino tradicional, cujas raízes encontram-se no século XIX e percorre o século

XX até atualidade. A prática do desenho nesse viés educacional é marcada pela repetição de modelos e cópia, exercícios de aprimoramento de traços e contornos, da observação natural e da cópia de objetos, desenho geométrico, com fins decorativo e desenho geométrico (Arantes, 2019, p. 198).

Depois de conversarmos e tentarmos identificar as diferenças entre Arte e Estética, a posição inicial das professoras era de que a primeira incentivava a expressão, enquanto a segunda relacionava-se a uma certa restrição, haja vista que tinha como especificidade a busca de um padrão, de um ideal, que era a beleza. É pensando na sua prática que essa divisão inicial parece começar a gerar certas dúvidas. Desse modo, atividades que costumeiramente são encaradas como artísticas, como a mencionada acima – as quais vimos com Arantes (2019) que são históricas – passam a ser questionadas. Afinal, se o foco é a expressão, ela deveria orientar, interferir, delimitar certas regras?

Como disse há pouco, o enfoque expressivo espontaneísta foi uma maneira de pensar o ensino da Arte. Ele foi gerado em contraste com outra lógica, pouco ou nada expressiva, como o exemplo da pesquisa de Arantes (2019), isto é, práticas em que se coloria inúmeras vezes a mesma imagem para aprender a pintar “dentro dos limites”. Desenvolver uma noção de espaço, e criar condições psicomotoras de preencher uma determinada área sem extrapolá-la pode ser importantes para as crianças. A maneira que se pretende mediar esse processo é que deve ser pensada. Logo, em casos como esse exposto acima, tais práticas estavam relacionadas com uma forma de compreender a própria Arte. Lembremos, com Rancière, que “as belas-artes” eram consideradas como tal pelas “maneiras de fazer, ver e julgar” (Rancière, 2005, p. 31), ancoradas no princípio de “representação”, de “mimesis”. Lógica bastante diferente da busca pela expressividade da criança, alicerçada muito mais em uma concepção de Arte Moderna.

Assim, a pergunta da professora sobre orientar ou não “os limites” no desenho, mostra que não apenas os modelos de Arte Educação abordados acima se mostram atravessados em sua formação profissional, como também se misturam com outros conflitos não restritos ao campo da Arte, mas do desenvolvimento infantil de modo mais geral. Ao passo que se pergunta como trabalhar com uma linguagem artística, estende esse questionamento para algo bem maior. Afinal, qual meu [e o seu] papel na educação das crianças? Indagação que sua colega almeja responder:

JULIA G2: *Eu acho que **depende**. [...] Até a questão muitas vezes, quando fala assim: “Ah! A árvore é verde com o tronco marrom, né?”. Então, eu acho que é... depende o momento. Tem momentos em que você tem que, sim intervir, e tem momentos que você **tem que deixar ele expor** e com o tempo trabalhando isso, né? É a questão de limites ali de espaço, é algo que eu acho que tem que ser trabalhado desde os pequeninhos lá, né?*

A professora volta a afirmar a importância de desenvolver a noção de espaço. Mas não situa isso como uma regra geral. “Depende o momento”, é a maneira que encontra para dizer que, há objetivos diferentes em nossas práticas pedagógicas. É possível que, algumas vezes, ao explorar a linguagem do desenho, o foco seja desenvolver as habilidades de representar, ou seja, de retratar um objeto real mais próximo de suas características reais. O que não significa que, em outros casos, ao explorar a mesma linguagem, não se possa incentivar a composição de coisas novas, de combinações de cores improváveis, formas diferentes de colorir, entre outras. Afinal, “expressar não é responder a uma solicitação de alguém, mas mobilizar os sentidos em torno de algo significativo, dando uma outra forma ao percebido e vivido” (Cunha, 1999, p. 25). E, por isso, nem sempre a árvore precisa ser “verde com o tronco marrom”.

Não poderia, tampouco, deixar de notar que, mesmo essa suposta liberdade para explorar e criar, parece neste relato estar condicionada ao tempo e ao desenvolvimento. Quando afirma, “tem momentos que você tem que deixar ele expor”, é a ênfase na liberdade de expressão. Mas quando continua, “e com o tempo ir trabalhando isso, né?”, é como se essa diferença, essa carga expressiva e espontânea pudesse ser aceita, verdadeiramente, apenas na infância. “Ir trabalhando com o tempo” leva-nos a pensar em um processo de adaptação, um modo de fazer, mais limpo, sem erros ou borrões, sem expressividade. No capítulo seguinte, ao analisar as práticas em si, voltarei para esse ponto.

A entrada nessa discussão de como mediar práticas envolvendo linguagens artísticas e o respeito à expressão da criança, é o que permite às professoras alcançarem uma expressão contida nos princípios estéticos das DCNEI. É dando sequência à ponderação da professora anterior sobre “pintar dentro dos limites” que a outra professora intervém:

DÉBORA G2: [...] pra eles chegarem lá no fundamental sabendo pintar dentro do desenhinho, mas também dar aquela parte de eles poderem explorar. Por exemplo, um aluno meu. Ele desenhou a família e ele pintou o pai de verde. Aí eu perguntei: “por que que tu pintou o teu pai de verde?”. E ele falou assim: “porque ele é grandão, parece com o Hulk!”. Então a gente tem que dar essa **liberdade de expressão** pra eles.

Se ainda não avançamos substancialmente sobre a concepção de Estética, é com a própria Arte que a ideia de “liberdade de expressão” – característica aos princípios estéticos das DCNEI – entra em jogo. Vimos nos últimos parágrafos que as noções de Arte se encontram atreladas às experiências escolares de cada uma, e por meio disso, aos diferentes enfoques dados para a “Arte Educação” historicamente. “Saber pintar dentro do desenhinho” é uma prática relacionada a um deles. Já a aceitação da inusitada maneira de colorir a figura do pai, associando-o com um personagem cinematográfico de tramas de super-heróis (fortemente

produzidas com vistas a alcançar as crianças como público consumidor), está relacionado a outro enfoque Neste caso, caracterizada pela professora como “liberdade de expressão”.

Trata-se de uma pontuação importante. A “expressão” é inúmeras vezes mencionada nos relatos das participantes. Nem sempre se trata de uma expressão espontânea. Na maior parte dos casos, utiliza-se de uma linguagem artística como meio de confirmar se algo foi entendido. Mas aqui, em conexão com o termo “liberdade”, é a individualidade, os gostos e preferências das crianças que passam a ser mencionados. É como se assumissem com isso, também, uma outra concepção de infância.

DÉBORA G2: *Porque, por exemplo, tem criança que gosta mais do preto. As meninas, por exemplo, gostam mais do rosa. Mas eu tenho menina que: “ah! Eu quero preto, porque eu gosto mais do preto!”. Então é isso, né? Ele se expressar através da arte... através dos desenhos, das pinturas.*

Há uma carência de problematização sobre “o rosa para as meninas” e “o azul para os meninos”. É uma questão anunciada aqui com certa naturalidade. É compreensível quando pensamos que culturalmente, mesmo no contexto educativo, ainda temos a presença de práticas sexistas. Poderíamos dizer inclusive, que muitas delas são desdobramentos da incorporação de diversos bens culturais produzidos “para a infância” (Leite, 2020), que reproduzem ideais dominantes (de uma sociedade machista), ou seja, bonecas produzidas predominantemente com a cor rosa, e bonecos, por sua vez, com cor azul. As primeiras sendo apresentadas como princesas, donas de casa, mães. E os segundos como aventureiros, guerreiros, heróis (Baliscei; Maio; Calsa, 2016). Porém, a liberdade de expressão está justamente na compreensão de que há uma espécie de padrão social instalado, mas que não deve seguir sendo regra. Que as crianças têm seus gostos pessoais (como a cor preta!). Que esses gostos refletem sua forma de estar no mundo. Que essas preferências devem ser respeitadas (obviamente, seria ainda melhor se todos fossem incentivados a quebrar os estereótipos e encontrarem suas predileções também).

Por fim, não poderia deixar de destacar que, observando o que foi dito até o momento, é como se o campo privilegiado para escutarmos as crianças fosse a Arte. Como conclui a professora: “então é isso, né? Ele se expressar através da Arte... através dos desenhos, das pinturas”. Estaria a liberdade de expressão restrita às linguagens artísticas?

É refletindo a própria prática e a presença dessas diferentes linguagens que um novo conceito vem à tona: a afetividade. A partir dela passaremos para outras experiências em que, não apenas a liberdade de expressão se encontrará subsumida, mas também a ludicidade, a criatividade, todas características aos princípios estéticos das DCNEI.

7.1.2 A afetividade: uma guinada na concepção de Estética

O desenvolvimento dos encontros do Grupo Focal, como já mencionei, passou por algumas adversidades. Algumas participantes não puderam estar presentes em todos os encontros. A inconstância do grupo participante fazia com que as discussões tivessem idas e vindas. Somente do terceiro encontro em diante, algo mais sólido foi construído. Todavia, o posicionamento no início da terceira reunião mantinha-se ainda muito próximo da conclusão inicial do primeiro encontro: a Arte é a expressão (agora, materializada por meio das linguagens artísticas). Enquanto a Estética, segue encarada como a busca de ideais de beleza e raramente vinculada com práticas pedagógicas cotidianas.

Como dinâmica adotada no encontro, após o relato das práticas selecionadas pelas professoras envolvendo Arte e/ou Estética, seguia-se uma breve análise do grupo sobre tais relações. Assim, o primeiro intento reflexivo diz,

RITA G3: *Eu fui pro lado da arte após essa atividade da feira, porque eu trabalhei o [inaudível]. E aí eu dei pratinhos descartáveis, assim, e eles fizeram uma pintura. Aí eles usaram a imaginação, a criatividade pra pintar o que tinha lá na mesa. Só que isso foi após, né? Dias depois, e aí saiu... Teve pintura que realmente saiu coisas que eu não imaginei. Mas mais puxado pra arte.*

O que a professora destaca da experiência é a exploração das linguagens artísticas. Mesmo utilizando termos que, segundo as DCNEI, dizem respeito aos princípios estéticos, como “imaginação” e “criatividade”, o objetivo da ação reduzia seu potencial. O que se esperava era a pintura de uma mesa de frutas que a professora apresentara certo dia para “trabalhar” os alimentos saudáveis. Nesse sentido, o que estaria ela considerando “imaginação” e “criatividade”? Seria a imaginação porque a pintura foi produzida *a posteriori*, ou seja, não observando os objetos? E a criatividade? Corresponderia “as coisas que ela [professora] não imaginou” que fossem pintadas?

Já na década de 1980 um estudo feito por Marin (1980, p. 35) na cidade de Rio Claro/SP, buscava verificar se a criatividade estava “sendo cogitada como integrante do processo de ensino-aprendizagem dos adolescentes” e de que forma se realizava “sua consecução e avaliação nesse processo”. Tendo em conta, todavia, de que essa produção teórica não se trata de uma investigação desenvolvida dentro do campo da Educação Infantil, interessa-me destacar algumas das conclusões desse estudo. A autora diz que, “[...] feitos os relacionamentos entre procedimentos de ensino e objetivos, verificou-se que existe quase total incoerência entre objetivos de criatividade e procedimentos usados para a consecução desses objetivos em todas

as áreas de ensino” (Marin, 1980, p. 35). Assim como também foi constatada “[...] incoerência entre os objetivos de criatividade e procedimentos de avaliação utilizados para verificá-los” (Marin, 1980, p. 35).

Se voltarmos à prática pedagógica relatada, vemos que a pintura produzida pelas crianças seguia um princípio de adequação, de observar e retratar o que havia sido visto. Quer dizer, o objetivo estava muito mais relacionado à fixação e memorização do que ao “pensamento divergente” – se quisermos adotar as categorias da taxonomia utilizadas na pesquisa de Marin (1980)¹²⁶. É nas transgressões do processo criativo que as crianças surpreendem os objetivos da professora. Porém, o que se observa é que, assim como no estudo mencionado, há uma incoerência entre o que se relata (a criatividade) e a proposta desenvolvida.

A criatividade tem seguido uma crescente quando pensamos no campo educacional de modo geral. Uma análise do estado da arte sobre Criatividade e Educação, produzido por Negreiros *et al* (2022), evidencia essa relação de maneira clara e fundamentada. Criando um comparativo entre os dados de sua pesquisa e outro elaborado 10 anos antes (Silva; Nakano, 2012), Negreiros *et al* (2022, p. 9) contam que o primeiro estudo, o qual consistia em um recorte “entre os anos de 1995 e 2010” obteve, “[...] 82 trabalhos como resultado, em uma média de 5 trabalhos publicados por ano. Ao observar os resultados dos últimos oito anos, pode-se notar um aumento no número de publicações, com um total de 123 trabalhos, e uma média de 15 publicados por ano” (Negreiros *et al*, 2022, p. 9).

O fato da professora mencioná-la de maneira positiva, mesmo que seus objetivos não fossem exatamente traçados de modo a explorá-la, mostra que a criatividade tem se tornado um princípio buscado na prática pedagógica. Não me interessa ir tão longe acerca do tema. Por isso, para aqueles que sentirem necessidade de ir adiante, compartilho apenas minha desconfiança de que esse interesse ampliado tenha relações com as necessidades do mercado de trabalho. Cada vez mais fluído, sobrecarrega o trabalhador, exigindo-lhe habilidades de inovação, adaptação, dentre outras, que isentam o empregador da busca de outras soluções.

Sendo assim, para os limites que aqui estabelecidos, resta-me problematizar outro ponto: o aumento das pesquisas sobre a criatividade. Amparado nos estudos de Farias (2020), Negreiros *et al* (2022) ainda afirmam que, “apesar da existência de discussões sobre o tema nas

¹²⁶ A autora baseia-se na taxonomia proposta por Joy Paul Guilford (1897 – 1987). Para tanto ver também: MORAIS, Maria de Fátima; AZEVEDO, Ivete. Avaliação da criatividade como um contexto delicado: revisão de metodologias e problemáticas. **Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**, v. 8, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712009000100002. Acesso em: 18 jun. 2022.

reuniões acadêmicas, na maioria das vezes os professores não demonstram um entendimento claro sobre o conceito de criatividade e suas características” (Negreiros *et al*, 2022, p. 4). Tal conclusão converge com o que esta investigação tem levantado. Não apenas a fala da professora anterior aponta certa falta de entendimento sobre o conceito, como os dados da primeira etapa da pesquisa também. Quando questionadas sobre quais práticas contemplavam a Estética, o conceito de criatividade se destaca. Porém, ele não é mencionado nas práticas frequentes, bem como as práticas, mesmo envolvendo as linguagens artísticas, como veremos no próximo capítulo, nem sempre são pensadas com tal objetivo. Sendo assim, a criatividade termina sendo observada como um excedente, como algo que escapa ao esperado da prática pedagógica.

Então, para além disso, de todos os questionamentos que me fiz sobre o que a professora entendia por criatividade, outra consideração é possível aqui: para a professora imaginação e criatividade são consideradas características ao campo artístico. E, por esse motivo, também, ela identifica sua prática pedagógica como artística, e não Estética. Tal perspectiva pode ser melhor compreendida com Ostrower (1987), quando diz que,

As potencialidades e os processos criativos não se restringem, porém, à arte. Em nossa época, as artes são vistas como área privilegiada do fazer humano, onde ao indivíduo parece facultada uma liberdade de ação em amplitude emocional e intelectual inexistente nos outros campos de atividade humana, e unicamente o trabalho artístico é qualificado de criativo. Não nos parece correta essa visão de criatividade. O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam (Ostrower, 1987, p. 5).

Assim, se acima pontuei que a criatividade termina sendo encarada como “excedente”, como aquilo que possibilita que algo surpreenda nossas expectativas em uma prática pedagógica, é porque compreendo que ao citá-la, de modo geral considera-se uma “liberdade de ação” a qual, infelizmente, temos vinculado unicamente ao campo artístico (Ostrower, 1987). Entretanto a maneira como compreendo a Estética aqui, e sua relação com a criatividade (conceito chave para explicá-la nas DCNEI), permite-me complementar ainda com Ostrower (1987, p. 5) que, divergindo do posicionamento anterior, considero “a criatividade um potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial uma de suas necessidades”.

Quando Ostrower (1987, p. 35) inicia dizendo “em nossa época”, ela propõe uma generalização que descreve um pensamento dominante em um recorte temporal. Não posso saber se a autora consideraria o momento presente como sendo ainda “nossa época”. Mas posso sim pensar que, romper ou operar uma pequena mudança sequer nesse pensamento, é uma tarefa árdua. Nesta investigação não seria diferente. Apenas por meio de um diálogo mais profundo e de certas problematizações é que fui avançando nas reflexões até nos aproximarmos um pouco

mais de uma concepção de Arte e Estética mais densas, capaz de compreender a criatividade como algo mais amplo e não restrito à Arte.

É com muita insegurança que as professoras seguiram as argumentações tentando identificar em seus relatos o que haveria de estéticos e/ou artístico ali.

AMANDA G3: *É... quando eu desenhei o corpo humano, que eles coloriram, que fizeram a fisionomia? Então, acredito ali saiu a arte deles. Foi isso? [...]*
A estética... Quando eu tinha que programar a decoração da sala... Não?

Nota-se que a liberdade de ação ao “colorir” e fazer a “fisionomia” de uma figura humana todavia remete, segundo a perspectiva da professora, ao campo artístico. Já a Estética continua sendo pensada como busca de padrões e/ou ideais de beleza, na medida em que é vinculada ao termo “decoração”. É possível que haja sim algo tanto artístico como estético aí. Mas me interessavam as relações que a professora estabelecia, e elas pareciam, no entanto, nos levar ao mesmo lugar.

Contudo, no meio das inseguranças, tateando explicações, surgem novos elementos nessas relações: o prazer e a afetividade. Ao comentar o relato da atividade sobre os alimentos, produzida pela colega, a professora diz,

CAROLINA G3: *Alimentos geralmente fazem com que a gente manifeste lembranças, não é? Tipo, está muito ligado à coisas familiares como ela falou, né? Lembranças familiares, né? Tem lembranças familiares traumáticas e tem lembranças familiares saudáveis, né? E prazerosas, né? Eu acredito que quando tu come um alimento tipo: “ah, minha avó me alimentava com isso, né? Minha vó fazia questão de que isso a gente comesse... é, minha mãe, minha avó”. Isso te traz um certo prazer, uma certa lembrança boa. Né? Nesse sentido. E também nos traumáticos é tipo, quando a criança não come nem, né? De jeito nenhum. Porque não foi uma coisa prazerosa pra ela aquilo, né? Então, automaticamente, na escola também não vai ser. Que é uma extensão da casa, né? Não vai ser. Então, se não foi introduzido isso bem de início, não tem como, não tem como ter prazer numa coisa que, ninguém que tem uma memória afetiva contigo, te introduziu aquilo. Não tem como, né? Parece que isso tá bem ligado, memória afetiva com prazer, né, alimentação...*

Conforme foram percebendo que “alimentação” está além de uma informação, de um conteúdo vazio e impessoal, as docentes começaram, juntamente com as minhas problematizações, a entender a Estética de outra maneira. Afinal, a alimentação explora nossos sentidos. Nós somos afetados por meio desses sentidos. Mas, ela se torna ainda mais rica quando nossas relações atribuem sentidos únicos a essas experiências sensoriais. Ao citar exemplos familiares a professora permite que pensemos a alimentação não como um ato mecânico, mas como prática pedagógica, intencional, produtora de sentidos, e por isso também, Estética.

É assim que, com certo entusiasmo, as professoras passam a destacar nas práticas relatadas onde haveria algo de estético:

JULIA G3: *A ação que ela fez ali, na preparação da sala pra receber os alunos.*

AMANDA G3: *Chamar atenção, principalmente o prazer deles, né? O olhar...*

JULIA G3: *Na hora da história, também. Deles estarem imaginando ali, da Maricota.*

Há uma guinada aqui. A “preparação da sala” já fora mencionada anteriormente. Mas enquanto da primeira vez ela usara o termo “decoração”, seguindo um princípio de beleza, agora a “preparação pra receber” indica uma intenção sensível de afetação, de acolhimento. A qual se segue no comentário da outra professora, ao apontar o intuito de “chamar atenção, principalmente o prazer deles”.

A produção de sentido põe-se em jogo quando a contação de história também é compreendida em sua intencionalidade. A “imaginação” é vista como uma forma lúdica de interpretação da história. As contribuições de Bachelard (1988) aqui são de grande valia. Lembremos o que já abordamos sobre o autor: em “A poética do devaneio” (Bachelard, 1988) ele diferencia o devaneio do sonho. Enquanto o segundo é frequentemente tido como objetos dos estudos sobre o inconsciente, o primeiro é uma produção simbólica consciente. Nesse sentido a imaginação não significa uma fuga ou um desligamento de nossa realidade, mas uma intensa produção simbólica e imagética. Produzimos imagens, às vezes para resolvermos certas situações, problemas, dúvidas, e outras tantas apenas pelo desejo de brincar com essas imagens.

Assim, por seu caráter subjetivo, a imaginação termina sendo compreendida muitas vezes como uma atitude passiva frente a vida. No Espectador Emancipado, Rancière (2010b) trata o processo de fruição da experiência estética (com o teatro, mais especificamente). Então, poderíamos traçar um paralelo, nesse caso, com a experiência das crianças escutando a história – como relatado pela professora. Analisando, neste caso, a postura de espectador, o autor propõe uma inversão, trazendo o sujeito da experiência estética, (o espectador) como um sujeito ativo. Afirma:

[...] “interpretar o mundo” já é uma forma de transformá-lo, de reconfigurá-lo. O espectador é ativo, assim como o aluno ou o cientista. [...] Ele participa do espetáculo se for capaz de contar a sua própria história a respeito da história que está diante dele (Rancière, 2010b, p. 115 – Grifos do original).

Na medida que termos como a criatividade, a imaginação, o afeto e o prazer atravessaram as reflexões das professoras sobre suas práticas pedagógicas, outro conceito

ganhou força e passou a ser uma ponte entre o que elas foram construindo acerca da Arte, Estética e as práticas pedagógicas. Tal conceito é a “experiência”.

JULIA G3: *Eu fiz no ano passado [...] Que eu trabalhei com eles: “Coisas da minha avó”. [...] É e daí eu trabalhei no chá da tarde. Que, né, antigamente era muito comum. Daí eu levei aquelas xícaras pequenininhas, que é normalmente de chá. Fiz com eles na sala. Então assim... tem um aluno, que não sei se foi do pré um... Foi ano retrasado. Que ele tá no primeiro ano agora. Daí esses dias ele veio pra mim. “Profe! Bem que a gente podia fazer um chá de novo. Eu não gostei muito do chá”. Que daí eu levei chá pra eles, pra eles exper... Pra eles sentirem o cheiro. Depois a gente fez o chá com eles. Mas eu levei chás tradicionais mesmo, né? Não levei esses chás que vem em pacotinho agora, que tem sabor. Daí ele disse: “a gente podia fazer um chá que seja gostoso, né, profe?”. Então, pra ele, o chá não era gostoso, sabe? Eu levei as bolachinhas ali. Aí tanto que no dia ele falou que “eu vou comer só as bolachinhas, porque essa eu gostei, mas o chá não!”. Eles experimentaram. Alguns gostaram. Tomaram. Outros, não. Então eu acho que também é... **Acho que também encaixa, né, na questão da estética? Porque trouxe pra ele também. Ele não gostou aquele momento, mas a experiência foi boa porque ele quer repetir, né? Então é, eu acho que é nesse sentido, né?***

A prática pedagógica, narrada aqui, concentra vários elementos que surgiram no decorrer dos diálogos. Ela (a professora) seleciona essa experiência por dois motivos iniciais. O primeiro diz respeito ao tema “alimentação” que vinha sendo apresentado como algo “trabalhado” nos relatos das outras colegas. Assim o “chá da tarde” foi lembrado. O segundo é a “memória afetiva” levantada no excerto anterior que ela identificou na experiência narrada acima. É “afetiva” porque se relaciona com experiências familiares, repletas de significados. E, por isso, o tema do projeto era “coisas da minha vó”. Entretanto, não apenas esse tipo de afeto está envolvido aqui, mas também a abertura, a capacidade de ser afetado, tocado a partir de algo novo, e dessa maneira conhecer mais a si, construir sua identidade. Ou seja, com tal proposição ela almejava que as crianças conhecessem elementos culturais de outros tempos (quicá, de seus avós). Queria que explorassem atividades e sabores diferentes, ampliando seus repertórios e descobrindo, aos poucos, do que eles mesmos gostavam. Porém, por compreender um possível choque com a realidade das crianças, ela já esperava certo estranhamento, e como consequência, certa repulsa. Assim sua surpresa, e ao mesmo tempo, o que lhe permitiu perceber o quanto tal atividade afetara as crianças, foi o pedido de uma delas para repetir a experiência. Ao qualificar hipoteticamente essa ação como “boa”, ela sugere que é o prazer (outro termo já visualizado aqui) que leva ao desejo de repetição. Dessa maneira o prazer passará a ser algo observado pelas professoras sempre que buscavam identificar a dimensão estética em suas práticas.

Antes de seguirmos posso ainda frisar que ao dizer: “Eles experimentaram. Alguns gostaram. Tomaram. Outros, não. [...] Ele não gostou aquele momento, mas a experiência foi boa porque ele quer repetir, né?”, a professora parece supor que, talvez em outro momento a

criança possa gostar do chá, que à primeira vista, não lhe parecera agradável. É possível que isso aconteça. Mas o prazer dessa experiência não se encontra no agrado ao paladar, e sim em um contexto mais amplo que foi descrito ao longo de todo o relato, isto é, nas relações estabelecidas em torno de uma vivência sensorial simples, como tomar chá. Então, concordo que o prazer possa ser um indício de que a dimensão estética esteja contemplada nas práticas pedagógicas. Porém, esse prazer não pode ser resumido, nem diminuído à tarefa de agradar os sentidos.

Na medida em que aprofundávamos os questionamentos acerca das práticas, as reflexões geradas reverberavam nas práticas das professoras, dado o intervalo temporal entre as reuniões. É assim que, depois das discussões do encontro anterior, a professora conta,

CAROLINA G3: *E assim... Depois que eu saí daqui ainda fiquei pensando: quantas, né? Quantas das minhas atividades são só artísticas e quantas das minhas atividades são estéticas? Será que eu estou trabalhando as duas coisas juntas? Fiquei me perguntando. Aí, analisei, e a maioria é só arte. Né?*

Talvez todo pesquisador espere um *feedback* assim. Afinal, o objetivo da pesquisa era compreender como a Estética era contemplada nas práticas pedagógicas. Embora esse já fosse um grande desafio, a imersão do pesquisador no campo de pesquisa faz com que se queira ir além, com que se queira contribuir de alguma forma (de preferência, mais imediata) àquele grupo que dedica seu tempo e seu interesse ao desenvolvimento teórico de um determinado campo. É uma espécie de gratidão, poder retribuir a contribuição que os sujeitos da pesquisa oferecem. Mas, para além do aspecto emocional que toca o pesquisador neste caso, a fala acima ainda permite constatar duas coisas.

A primeira é: as reflexões estenderam-se muito além do encontro do Grupo Focal. Elas incidiram na prática docente corrente. Foi lá, nas suas instituições que as professoras passaram a se perguntar acerca da presença ou não da dimensão estética nas práticas pedagógicas.

E a segunda, é uma concepção mais segura sobre os conceitos debatidos. Nota-se que ela finaliza esse fragmento dizendo com segurança: “Aí, analisei, e a maioria é só arte”. Então, para explicar os motivos da seguinte conclusão, a professora segue narrando uma prática. Trata-se de uma experiência envolvendo o “pião” como tema. Há algumas etapas envolvidas, e as abordarei detalhadamente no próximo capítulo. Por ora, basta-me analisar as justificativas que a fazem diferenciar a Arte da Estética. É assim que, contando sobre a parte da atividade em que as crianças pintaram um disco para construírem o pião a professora diz,

CAROLINA G3: *Eu disse, tudo bem, até aí é só arte, né? Não fizeram sujeira, são bem concentrados nessa parte.*

“Até aí” refere-se, neste caso, à experiência de pintar o disco. Levando-me a entender que a professora percebe que, tão somente a exploração de uma linguagem, como a da pintura, não garante àquela prática uma experiência que ela possa chamar de “estética”. E, em determinado ponto do relato ela inclusive diz que “pintar” é uma coisa que fazem com frequência. Contudo, há uma associação direta entre “pintura” e “arte”. Em suma, pode até não se tratar de uma prática estética, mas ação de pintar, na concepção da professora, remete aos fazeres característicos do campo da Arte.

Apesar da proximidade entre a constatação da professora sobre a questão da “sujeira” produzida pelas crianças para desenvolverem uma determinada atividade, não posso determinar que isso seja um dos elementos que ela usa para caracterizar a presença apenas da Arte e não da Estética. É possível que seja apenas uma curiosidade referente ao grupo que ela descrevia, uma espécie de excepcionalidade que ela teve vontade de expor. Mas não podemos esquecer que, a presença do prazer nas ações passa, desde o relato da outra professora, a tornar-se algo importante ao determinar o que é Estética. Nesse sentido, é possível que algumas visões acerca da infância, expressas durante os encontros, estejam atravessadas nessa percepção. Frases como:

KARLA G1: *Já presenciei muitos. Muitas dessas questões: “Ah, não vou fazer porque faz sujeira”. E a criança ela precisa da sujeira, ela precisa daquela bagunça ali, né? Na sala de aula, da areia, da terra.*

Dito dessa maneira, a fala parece sugerir uma perspectiva até mesmo romantizada, que naturaliza certas necessidades das crianças. É óbvio que nem toda criança gosta de se sujar. Como também é compreensível que a professora não estivesse falando exatamente de “sujeira”, mas sim de qualquer resíduo que possa ficar nas mãos, por exemplo, a partir do toque, tal como areia, argila, e até mesmo a massinha, que fica grudada nos dedos ao manuseá-la. Todavia, ao dizer que a criança “precisa da sujeira”, ou “daquela bagunça ali” é como se a questão do prazer viesse mais uma vez à tona. Quando saciamos uma necessidade sentimos prazer. Logo, as atividades que permitem às crianças se sujar, geram prazer. E isso foi exatamente o que não acontecera na atividade descrita anteriormente. As crianças pintaram, mas não fizeram sujeira.

Da mesma maneira que o prazer passa a ser um conceito que ajuda as professoras a definirem quando uma prática se aproxima da dimensão estética, outra característica ganha força nas entrelinhas dos relatos, podendo ser expressa conceitualmente de diferentes maneiras:

o desconhecido, o inesperado, o não controlado. Não é por menos que Ostetto (2011) identifica esse posicionamento desafiador frente ao novo, ao desconhecido, ao inesperado, com a forma de conhecer dos artistas. Diz a autora,

A forma de conhecer dos artistas é inspiradora, pois eles veem o mundo com olhar de espanto, buscam o novo, admitem o estranho, entregam-se à vertigem do desconhecido; colocam-se em posição de escuta, de atenção às coisas, aos objetos, aos outros, cultivando o abismo da dúvida, da ambiguidade (Ostetto, 2011, p. 29).

Na experiência da professora, também as crianças se lançam a esse desconhecido. Após a pintura do disco para construção do pião, é chegada a hora de montar o objeto e brincar. Porém, diferente das outras etapas em que a professora sempre determinava como deveria ser feito, agora ela os desafiara e deixara que encontrassem, cada um, suas resoluções para o problema. Nas suas palavras,

CAROLINA G3: *Aí eu disse para eles: “ó! Isso aqui é um pião. Vocês sabem o que é o pião? A gente já trabalhou o pião, né?”. “Sim!”. “Tá. Então agora vocês vão fazer ele rodar. Eu não sei como vocês vão fazer, mas vocês vão dar o jeito de vocês”. Aí, eles começaram, né, na mesa, e viram que não era muito legal, a superfície não era muito boa, né, da mesa. E aí foram pro chão. Aí eu fiz um vídeo deles quando eles foram pro chão. Coloquei até uma musiquinha e tudo.*

O inesperado é aqui a resposta que as crianças dão ao desafio. Até que elas conseguissem fazer rodar o pião, houve algumas questões que a professora não imaginava ter de enfrentar. A maneira de mediar assumiu uma postura mais aberta. E, em diferentes momentos do relato, ela diz que continuou ajudando. Mas, a maneira que o fez mostrava que ela não controlava o resultado final, tampouco as descobertas de cada um durante o processo. O principal exemplo foi o fato de que foram as crianças que perceberam que a mesa era muito lisa e dificultava a brincadeira, decidindo seguir o intento no chão. O inesperado fora o que segurara essa abertura, tanto para as crianças quanto para a professora. Obviamente ele não consiste em uma ausência de planejamento, pelo contrário, demanda um trabalho mais dificultoso, de supor inúmeras reações, de propor desafios que não sejam inalcançáveis, mas que também representem um passo a mais na autonomia dos sujeitos envolvidos na resolução de problemas.

Então, por essa razão, quando ela percebe que as crianças estão brincando, ela toma consciência de estar trabalhando com a dimensão estética.

CAROLINA G3: *E aí eu vi que eu alcancei o que eu queria, né? Que era a estética. Porque foi prazeroso, foi bem legal ver que ele tavam tudo reunido ali no chão. [...]. Eles criaram uma roda e ficaram jogando ali na roda. Que é uma brincadeira que a gente fazia na rua, que hoje não tem mais, né?*

Embora, o desfecho desse percurso mostre que, depois de alguns encontros e discussões o grupo passou a compartilhar uma perspectiva sobre o que seria Estética, algumas pontas permaneceram soltas. Ao analisar mais uma vez o excerto acima, vemos que não é o prazer, mas a ludicidade o conceito que representaria melhor uma característica da dimensão estética. Na íntegra do relato, vi que houve algumas frustrações no caminho. Nem sempre o prazer esteve presente. Mas esse jogo, de tentativa e erro, de ampliação dos desafios, de criação de regras para brincar coletivamente, tudo isso é a ludicidade operando. E esse é sim um alerta importante. No mundo capitalista, em que se vende e se compra prazer, em que as crianças são alvo da produção frenética de bens culturais (Leite, 2020), é fácil confundirmos o que chamamos de lúdico com o que entendemos por prazer. Tanto a experiência do “chá da vovó” como a do “pião” aqui narradas, mostram a ludicidade como um princípio da prática pedagógica. Nelas, prazeres e desprazeres andaram lado a lado. Já dissemos com Kishimoto (1994; 2008) em outro capítulo que, brincar é algo que demanda um querer brincar por parte da criança. Então não é por ser um jogo, ou ser colorido, ou envolver personagens fictícios que algo se torna lúdico para as crianças. De igual maneira, o prazer também não lhe pode ser imposto.

A ludicidade combina muito bem com o inesperado anunciado há pouco. Isso porque o inesperado tem algo de entrega, de risco. Quando planejamos pensando que algo pode (pode, e não vai) funcionar, somos humildes o suficiente para assumirmos que não controlamos uma determinada situação. E não o fazemos porque o Outro também não deve ser controlado por nós. A educação é uma relação. Uma relação afetiva, pois acontece na afetação, no encontro. É nesse encontro que o conhecimento deve ser produzido. E sim, essa é uma afirmação que remete para leituras de Freire (1967, 1981, 2000) as quais nem seria capaz de determinar. E se o menciono aqui, é também pelas suas denúncias à um modelo de ensino, o qual chama de “bancário” (Freire, 2000; 1981). Sabemos que, desde essas mesmas críticas, muitas coisas já mudaram. Mas a característica de “depósito”, de “transmissão do conhecimento” que lhe é peculiar, ou melhor, a lógica de educação que “[...] é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (Freire, 2000, p. 101), ainda permanece em inúmeras práticas pedagógicas, inclusive (e, infelizmente) na Educação Infantil. A reprodução de certas atividades, a produção em massa, a divisão do trabalho visando apenas um produto final, são coisas que a pesquisa em questão nos permite ver. Ela afasta a dimensão estética, a qual acontece no encontro, na capacidade de afetar e ser afetado, na presença da ludicidade e no inesperado da relação, isto é, das interações educativas. Não é à toa que, na medida em que as professoras passaram a identificar a presença da Estética

em suas práticas, outra palavra foi se tornando importante para caracterizar esse trabalho, isto é, a experiência. É acerca da prática pedagógica e suas possíveis categorizações que me debruçarei no próximo capítulo.

8. UM NOME E UM SENTIDO PARA AQUILO QUE FAÇO

No decorrer do processo de análise (e talvez isso seja comum), damo-nos conta de que, algumas coisas que parecem claras para nós, quando observadas em detalhe, trazem certas dúvidas. Algo tão simples como o significado de uma palavra frequentemente utilizada leva-nos a perceber um caleidoscópio de interpretações do tema. Já que a tarefa aqui implicava a análise das práticas pedagógicas, tive em dado momento, que definir o que entenderia por prática pedagógica. Mais do que tudo, por ela estar relacionada, mas não significar a mesma coisa que trabalho docente.

Libâneo e Pimenta, em um texto já de 1999, discorriam sobre o tema. Depois de um período marcado pelo tecnicismo, buscava-se nos movimentos de luta, por exemplo, por meio da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), marcar um posicionamento acerca dos encaminhamentos que teríamos em relação aos cursos de Pedagogia. É nesse contexto que o autor assevera,

O pedagógico e o docente são termos inter-relacionados mas conceitualmente distintos. Portanto, reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de pedagogia. A não ser que os defensores da identificação pedagogia-docência entendam o termo pedagogia como metodologia, isto é, como procedimentos de ensino, prática do ensino, que é o entendimento vulgarizado do termo. Mas pensar assim significa desconhecer os conceitos mais elementares da teoria educacional. A pedagogia é mais ampla que a docência, educação abrange outras instâncias além da sala de aula, profissional da educação é uma expressão mais ampla que profissional da docência, sem pretender com isso diminuir a importância da docência (Libâneo; Pimenta, 1999, p. 252).

Tamanho é o entrelaçamento dos termos [pedagógico e docente], que encontramos em produções mais recentes expressões que os conectam diretamente. No trabalho de Santiago e Batista Neto (2016)¹²⁷, encontramos expressões como “prática pedagógica docente-discente”. Tal perspectiva apenas torna mais clara a proposição de Libâneo e Pimenta (1999) ao situar a docência como uma dimensão de algo mais amplo, isto é, a Pedagogia. Obviamente, a associação entre os termos torna-se ainda mais coesa na medida em que tomam como base uma concepção de educação freireana. Tentarei esclarecer propondo uma oposição.

¹²⁷ Refiro-me ao artigo:

SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. **Educar em Revista**, p. 127-142, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/h5WjtqDm7d3bBmYQ9TzxpVh/abstract/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 25 set. 2022.

Acredito que não seja necessário atualmente apontar com referências precisas o quanto a produção acadêmica de Paulo Freire enfatizara ao longo do tempo uma concepção de educação mais humana, pautada na relação, no diálogo, no encontro. Neste caso, a docência, encarada como uma prática social e política, abraça sob essa perspectiva a Pedagogia, pois afinal, ensinar não é um ato mecânico, reduzido à aplicação ou replicação de qualquer método ou procedimento de ensino. E, em oposição a isto, a lógica da performatividade (já mencionada em capítulo anterior), oferece outro posicionamento.

É analisando a contemporaneidade e os fenômenos educacionais relacionados à pós-modernidade, que Ball (2010) apresenta a performatividade como uma “forma regulativa”, ou em suas próprias palavras, “[...] uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, [...] um sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança” (Ball, 2010, p. 38). Então, por tal descrição, é perceptível que não se trata de um conceito próprio do campo educacional. Trata-se de algo muito mais amplo, que afeta a vida em um todo, mas também a educação. Tal “forma regulativa” intervém, para o que aqui nos interessa, na maneira como pensamos a docência, já que a imagem e o papel do professor e da professora são postos em jogo. Intimamente conectada com a competitividade e a produtividade, características ao mercado e ao capital, a busca de resultados e formas de representá-los transforma-se no objetivo principal da lógica performativa. Nesse sentido, assevera o autor que, algumas “[...] instituições educacionais se transformarão no que quer que seja necessário para florescer no mercado. O cerne do projeto educativo é arrancado e esvaziado. A autenticidade é substituída pela plasticidade” (Ball, 2010, p. 45).

Mesmo que suas conclusões partam de um contexto de Educação Superior, as contribuições de Ball ajudam a problematizar um pouco os termos que tenho pontuado. Afirma Ball (2010, p. 50) que, “[...] não se trata de a performatividade atrapalhar o trabalho acadêmico real; ela é um veículo para modificar o que o trabalho acadêmico de fato é”. Aqui volto para a oposição que anunciara outrora. Na medida em que “o cerne do projeto educativo” é “arrancado”, “esvaziado”, ou deixa de ser aquilo que “ele é” (Ball, 2010), é como se aquilo que chamávamos de “prática pedagógica docente-discente” (Santiago; Batista Neto, 2016) perdesse o que lhe caracterizava como pedagógica. E, em outras palavras, tomando como objetivo da ação docente apenas a conquista de resultados (e a competitividade que lhe vem por consequência), a formação humana de cunho emancipatório como projeto encontra-se afastada, e com ela, toda a contribuição político epistemológica de um campo de estudos que chamamos de Pedagogia.

Dito isso, é compreensível que, sob as pressões de um contexto educativo (mesmo de escola pública) cada vez mais afinado com as demandas do mercado, o professor e a professora encontrem-se envolvidos em uma gama de afazeres característicos de sua profissão. Dentre os quais poderia destacar: ações relacionadas às lutas da própria classe (movimentos sindicais, reuniões de pesquisadores); ações mais burocráticas do cotidiano, como registro de frequência, preenchimento de relatórios, elaboração de planejamentos, e tantas outras; ações de aperfeiçoamento, como pesquisas, estudos; e as ações desenvolvidas diretamente com as crianças (já que aqui trato da Educação Infantil).

Grande parte dessas ações são comuns tanto à docência quanto à Pedagogia, das mais burocráticas às mais interativas. Todavia, esse último segmento, o qual envolve organização do tempo e espaço, proposição de atividades, acompanhamento delas e intervenção no cotidiano das crianças, é compreendido aqui, com base em Libâneo e Pimenta (1999), como algo mais complexo, amplo e articulado não apenas à docência, mas sim à educação de modo geral. Trata-se, portanto, de um ato intencional de cunho pedagógico, sendo, por esse motivo, concebido nesta pesquisa como prática pedagógica. Veremos, a partir da seção subsequente que, na linguagem cotidiana das professoras, uma variedade de termos é utilizada para mencionar tais práticas. Sua aparição direcionará a constituição das categorias de análise desta investigação. Confrontando assim os termos utilizados, com os materiais e relatos expressos na segunda etapa da pesquisa, explorarei sentidos variados para as práticas pedagógicas e suas relações com a dimensão estética.

8.1 A PROXIMIDADE DOS MODELOS ESCOLARES: PRODUTIVIDADE, OCUPAÇÃO E HOMOGENEIDADE DA AÇÃO

Algumas análises já foram tecidas ao longo desses escritos. Mesmo não tendo em tais momentos articulado as opções metodológicas de análise ao embasamento teórico de maneira mais clara, os princípios adotados foram os mesmos que pretendo explicitar agora.

O *corpus* textual, reunido a partir da ferramenta do questionário, era mais conciso e direto. Essa característica levou-me a adotar uma unidade de registro menor, isto é, a palavra. A unidade de registro diz respeito à “[...] unidade de significação codificada e correspondente ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 2016, p. 134).

Foi justamente a frequência de determinados termos (quer dizer, da unidade de registro palavra) que me permitiram construir um processo de categorização inicial, que mais do que

responder propriamente às questões principais da investigação, ofereceram um panorama geral sobre a temática no contexto pesquisado.

Embora não altere a maneira de pensar e operar o material gerado a partir de agora, o volume e as características que ele ganhara, com o uso da técnica do Grupo Focal, exigira de mim complexificar o processo, ampliando não apenas a unidade de registro, como também, apresentando a unidade de contexto para melhor exposição dos argumentos. Bardin (2016, p. 137) revela que,

[...] a unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro.

À medida que a leitura flutuante sobre o *corpus* textual do Grupo Focal trazia alguns termos de destaque nas primeiras análises (do questionário), alguns deles deixaram de ser meras palavras, e passaram assim, a serem consideradas uma unidade de registro. Acontecera com “trabalho”, “atividade”, “rotina”, “aula”, “vivências” e “experiências”. Todavia, essas unidades serviam muito mais como indicadores de algo a mais. Elas apontavam sempre para as práticas pedagógicas, embora para compreender o que tais práticas tinham por característica, outra unidade de registro foi necessária: o *objeto* ou *referente*. “[...] trata-se de temas-eixo, em redor dos quais o discurso se organiza” (Bardin, 2016, p. 136).

No capítulo anterior, os temas-eixo remetiam às concepções de Arte e Estética. Deslocando-se, a partir de agora, para as práticas pedagógicas, somarei também a unidade de registro palavra, já que é na intersecção destas unidades que alguns caminhos se abrem para o processo de categorização.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (Bardin, 2016, p. 147).

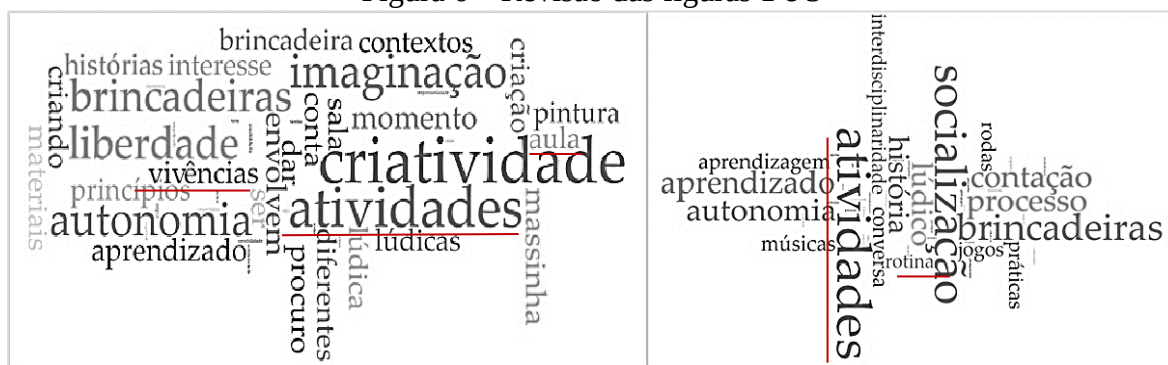
Nesse sentido, e para ser mais direto, veremos a seguinte lógica na exposição das análises: estão organizadas em três categorias distribuídas em cada um dos três tópicos deste capítulo. A primeira encontra-se a seguir. Ela agrupa as práticas pedagógicas que têm por característica uma proximidade com o modelo escolar. Isso é destacado pelo sentido de produtividade das ações relatadas e pelo desejo e/ou preocupação em manter as crianças (e

também as próprias professoras) ocupadas. E, por mais que nosso interesse seja especificamente os aspectos principais da categoria, a divisão procura acentuar peculiaridades em relação à unidade de registro palavra. Quero dizer com isso que, além das características gerais já descritas, as práticas relacionadas ao termo “trabalho” têm sempre outro aspecto a ser explorado em comparação com “atividade” e “aula”, que também compõem esse bloco. Então, por essa razão, pontuarei já nos títulos de cada seção a unidade de registro em destaque. No desenvolvimento dos argumentos, encontraremos algumas inferências quanto à frequência dos termos, mas também quanto aos sentidos, na medida em que o exploramos conjuntamente com as unidades de contexto, ou seja, os fragmentos das falas das professoras.

8.1.1 Trabalho: a centralidade docente

Estando a prática pedagógica ligada mais diretamente às relações estabelecidas entre a intencionalidade docente e as ações e interações das e com as crianças, não seria estranho que, tal prática fosse mencionada por meio de diferentes palavras, bastante comuns ao meio educacional, embora com perspectivas às vezes contrastantes, tais como “trabalho”, “atividade”, “aula”, “experiência”, “vivência” e “rotina”. Lembremos que, na primeira etapa desta investigação, isto é, o questionário, termos como “atividade” já ganhavam destaque. Nas duas questões que focavam as práticas, tanto nas mais frequentes, quanto nas que contemplavam a dimensão estética, elas são encontradas. Vamos rever as nuvens de palavras que demonstram essa predominância:

Figura 6 – Revisão das figuras 1 e 3



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Revisando as figuras (1 e 3) gostaria de fazer dois apontamentos. O primeiro visa justificar os termos destacados. Sei que poderíamos relacionar uma série deles com as práticas

pedagógicas (pintura, brincadeira, socialização). Contudo, eles remetem às tipificações mais precisas, enquanto as palavras destacadas assumem um princípio de generalização que caracteriza um conjunto de práticas, por exemplo, vemos nas respostas a expressão “atividades de socialização”. Assim, o primeiro termo refere-se ao conceito que nomeia a prática pedagógica, enquanto o segundo o especifica. Já o segundo apontamento a ser feito aqui tem apenas a intenção de complementar as informações, haja vista que dois termos foram mencionados nos parágrafos anteriores, mas não aparecem nas figuras. “Trabalho”, por exemplo, é mencionado uma única vez (e pela baixa frequência não se destaca na nuvem), mas segue a lógica acima descrita. Na medida em que é mencionado da seguinte maneira: “trabalho com [...]”, o termo em questão caracteriza a prática e o restante da sentença o especifica. Contudo, “experiência” ainda não surge nesse momento. Entretanto, será um conceito importante posteriormente.

Como dito outrora, na segunda etapa da investigação, maior relevância os termos adquirem. Reunindo um *corpus* textual com as falas geradas na totalidade dos encontros do Grupo Focal e analisando-o em profundidade, pude perceber que sempre que uma prática pedagógica estava no centro do relato eram as palavras “trabalho”, “atividade”, “aula”, “vivências”, “rotina” e, agora, “experiência” (e suas variações), que a nomeavam. Assim, por essa razão, essas serão as unidades de registro sobre as quais organizei o número de menções aos termos, destacando-os no quadro abaixo:

Quadro 16 – Unidades de registro das práticas pedagógicas (continua)

UNIDADE DE REGISTRO	VARIAÇÕES EMPREGADAS DO TERMO	MENÇÕES POR UNIDADE DE REGISTRO
TRABALHO	Trabalhar: 74 Trabalhei: 57 Trabalho: 32 Trabalha: 24 Trabalhou: 13 Trabalhando: 22 Trabalhava: 6 Trabalhos: 5	Trab*: 253
EXPERIÊNCIA	Experiência: 38 Experiências: 17 Experimentaram: 4 Experimentação: 4 Experimentar: 3 Experimento: 2 Experimentando: 2 Experimentações: 2 Experimentarem: 1	Experi*: 74

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Quadro 16 – Unidades de registro das práticas pedagógicas

(conclusão)

UNIDADE DE REGISTRO	VARIAÇÕES EMPREGADAS DO TERMO	MENÇÕES POR UNIDADE DE REGISTRO
ATIVIDADE	Atividades: 46	Atividade
AULA	Aula: 52 Aulas: 5	Aul*: 57
VIVÊNCIA	Vicência: 13 Vivências: 6	Vivên*: 19
ROTINA	Rotina: 9	Rotin*: 9

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Na primeira coluna do Quadro 16 encontram-se os termos que pontuei anteriormente como unidades de registro (palavra). Digo palavra, pois é cada um dos termos em questão que me chamara atenção para certas características das práticas pedagógicas. São essas características que, apresentadas posteriormente no desenvolvimento das análises, constituirão as categorias adotadas.

Ainda na segunda coluna do Quadro 16, encontra-se a variabilidade de aplicação do termo e seus correlatos, seguidos pelo número de menções. E, na terceira coluna, um compilado das menções em todas as suas variações empregadas ao longo da totalidade do *corpus* textual analisado. Nota-se assim, uma predominância da categoria “trabalho”, seguida por “experiência”, “atividade”, “aula”, “vivências” e “rotina”, sucessivamente.

Na medida em que me debruçava sobre os dados gerados, percebi que a reiterada aparição dos termos significava mais do que a constância de uma ação. Havia uma multiplicidade de sentidos para as mesmas palavras. E, por conta disso, o processo de análise e elaboração das categorias não poderia deixar de examinar este fato.

Consideremos de início o termo “trabalho” comparando-o com “atividade” pela maior proximidade de significado. Uma consulta ao dicionário¹²⁸ já nos revela a característica mais polissêmica do primeiro e sua estreita relação com o segundo, sendo eles expressos no Quadro abaixo como:

¹²⁸ As referidas palavras tiveram as seguintes entradas:

"**Atividade**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/atividade>. Acesso em: 18 mai. 2022.

"**Trabalho**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/trabalho>. Acesso em: 18 mai. 2022.

Quadro 17 – Comparação dos significados para "atividade" e "trabalho" no dicionário

TERMO	DESCRIÇÃO RETIRADA DO DICIONÁRIO
ATIVIDADE	Substantivo feminino 1. Qualidade do que é ativo. 2. Faculdade de exercer a ação. 3. Exercício ou aplicação dessa capacidade. 4. [Figurado] Prontidão, rapidez. 5. [Figurado] Vigor, energia. 6. Ocupação profissional. 7. Realização de uma função ou operação específica. 8. Funcionamento, laboração. 9. Fenômeno ou processo natural.
TRABALHO	Substantivo masculino 1. Ato de trabalhar. 2. Qualquer ocupação física ou intelectual. 3. Atividade profissional regular e remunerada. 4. Local onde se exerce essa atividade profissional. 5. Período durante o qual se desempenha essa atividade profissional. 6. Conjunto de tarefas que constituem a obrigação ou o papel que alguém deve desempenhar. 7. Cuidado que se emprega na feitura de uma obra. 8. Coisa feita, que se faz ou que está para se fazer. 9. Esforço intenso. 10. Modo de executar uma tarefa, de realizar algo. 11. Ação contínua da força de um elemento ou fenômeno da natureza. 12. [Biologia, Medicina] Fenômeno da vitalidade dos órgãos. 13. [Física] Produto da intensidade de uma força pela distância percorrida pelo ponto de aplicação da força na direção desta. 14. [Ocultismo] Ritual feito para pedir proteção ou favores.

Fonte: <https://dicionario.priberam.org/>. Acesso em: 18 mai. 2022. Elaborado pelo autor (2024).

Podemos extrair algumas conclusões a partir do quadro comparativo acima: **a)** o segundo termo, supõe maior complexidade na medida em que se aplica aos diferentes campos (no quadro são indicados Biologia, Física, ocultismo); **b)** há um princípio que conecta os dois termos: a ação; **c)** há uma abertura a se considerar os dois termos sinônimos, se compararmos por exemplo o item 6 sobre “atividade” com o item 3 sobre “trabalho”; **d)** há, e isso é que mais me interessa, uma divergência entre os termos, na medida em que o primeiro aponta para um caráter geral da ação (itens 2 e 3), enquanto o segundo atribui sentido e regularidade (item 3), método (item 10) e/ou sobreposição de ações (item 6). Assim, poderíamos, sumariamente, tecer uma diferenciação que permanecerá nas linhas de argumentação a seguir. Atividade remete a uma “ação” pensada de maneira mais pontual, e não raro, mais imediata. Já o “trabalho” remete para um conjunto de “atividades” que o caracterizam, isto é, dão sentido e uma particularidade para a ação.

Não é em vão que, partindo de Tardif (2001), busquei no Capítulo IV diferenciar de início o trabalho docente de uma série de trabalhos que compõem nosso *corpus* social. Assim, citei sua “[...] definição da pedagogia enquanto ‘tecnologia da interação humana’” (Tardif, 2001, p. 17 – Grifos do original). Poderia nesse sentido então, afirmar que em seu “trabalho”, o professor e a professora desempenham inúmeras “atividades”. Apesar de parecer um percurso de argumentação bastante claro, sei que, quando nos expressamos verbalmente não tendo a pretensão de estabelecer qualquer diferenciação entre os termos, utilizamos um leque muito maior de significados de acordo com cada enunciado e o contexto no qual ele acontece.

Duas variações iniciais sobre o termo “trabalho” surgidas nos relatos das professoras: ele foi expresso tanto como substantivo quanto como verbo. Observemos dois exemplos:

KARLA G1: *Eu **trabalho**... sempre trabalhei dessa forma.*

CAROLINA G2: *Eu sei porque a gente compartilhava no CMEI onde eu trabalhei... no CMEI a gente compartilhava o mesmo o espaço e a professora: “professora, tu tem onde deixar esse meu **trabalho**?”*

“Eu trabalho” trata-se de uma expressão em que “trabalho” é empregado como verbo, ele traduz a própria ação do sujeito. Já expresso como um objeto a ser guardado, “trabalho” ganha, no segundo exemplo acima, um caráter de substantivo. Enquanto verbo, as variações sobre o termo em questão ocorrem, sobretudo, em relação ao tempo e ao sujeito da ação, ou seja, o tempo verbal e a pessoa (plural ou singular) que o conjuga. É assim que chegamos às variações apresentadas no Quadro 15: “trabalhar”; “trabalhei”; “trabalho”; “trabalha”; “trabalhou”; “trabalhando” e “trabalhava”. Particularmente, o plural do termo, isto é, “trabalhos” sempre indica seu emprego como substantivo, sendo as cinco menções (todas feitas pela mesma professora) apresentadas abaixo:

JULIA G1: *Até agora, até aqui nos anos iniciais, eu tentei fazer **trabalhos** interdisciplinar com teatro também.*

JULIA G2: *E eu fiz **trabalhos** semelhantes, só que com objetivos ali diferentes, né, porque eram... são duas faixa etária.*

JULIA G2: *Então, quantas vezes que ele podia ter feito **trabalhos**, né, pode ser feito **trabalhos**, em parceria com o professor de sala.*

JULIA G3: *Mas eu vejo necessidade deles fazerem esses **trabalhos**, essas interações.*

O emprego do termo trabalho como substantivo, tal como nos fragmentos acima, representa sempre algo produzido, e por isso se aproxima muito dos sentidos relacionados ao

termo “atividade”, como veremos na próxima seção. Mas antes, observemos mais alguns fragmentos dos relatos das professoras a fim de identificarmos mais algumas complexidades sobre a unidade de registro “trabalho”.

AMANDA G2: *É, aqui pode **trabalhar a música**. Pode **trabalhar o alfabeto**. É... vídeos, pra eles assimilarem melhor o conteúdo. E a as frutas, né? As frutas aí acaba **trabalha a alimentação** também. A mistura das cores durante uma aula. Então, explorar melhor de forma dinâmica. Com mais criatividade esse primeiro, essa primeira etapa.*

DÉBORA G2: *Poderia também **trabalhar animais**. É... poderia **trabalhar os cinco sentidos**.*

CAROLINA G2: *Porque eu trabalhei...a gente, **trabalhou bonecos de Olinda**. E aí eu cortei pedaços de papelão, que eu queria que ficasse bem rústico mesmo, né? Cortei pedaços de papelão, todos no mesmo tamanho e desenhei é... a boneca e o boneco, né? E distribui meninos, né? Que sempre eles fazem isso: “Não, eu sou menino, eu quero um menino!”. Aí fiz em dupla.*

CAROLINA G2: *E eu trabalhei... Foi logo no início do ano, eu **trabalhei família**. Pedi que eles desenhasssem a família deles.*

DÉBORA G2: *Mas aí, no mesmo tema, ela **trabalha o conceito de igual e diferente**. Acho que ela quer incluir os... as cores, os formatos do dos sons ali, dos instrumentos musicais.*

JULIA G2: *Nós távamos **trabalhando sobre animais brasileiros extintos**...*

AMANDA G2: *É... a gente **trabalhou todo o tema das cores primárias**. Mas tem que ser dinâmico. Se for assim, muito mecânico, eles se esquecem facilmente, né?*

Busquei grifar a expressão, ou melhor, o substantivo ao qual se refere o verbo trabalhar, independentemente do tempo verbal utilizado. É preciso deixar claro que, em alguns casos, é possível notar que a pessoa que trabalha/trabalhou, não é quem relata. Isso porque, nesse encontro do Grupo Focal, iniciamos as discussões analisando alguns planejamentos. Assim, normalmente na interpretação e análise pessoal das professoras, pude compreender sua concepção de educação. Mais do que isso, a maneira que elas encontravam de opinar sobre o que viam, frequentemente vinha acompanhada de relatos de suas próprias práticas ou de suposições sobre a prática dizendo: “eu faria assim...”.

Então, voltando ao termo “trabalho”, é bem possível que o leitor e a leitora desta tese, sendo do campo da educação, e mais especificamente da Educação Infantil, não estranhe a maneira como o termo “trabalho” encontra-se aqui empregado. Mas, será que o sentido da palavra “trabalho” é coerente com o que ali se expressa? Buscando uma vez mais sua

designação no dicionário, observemos os significados de “trabalhar”¹²⁹, já que esta é a variação mais expressiva do termo:

1. Dar determinada forma a (ex.: trabalhar a madeira); 2. Fazer ou preparar algo para determinado fim (ex.: trabalhar a terra); 3. Rever ou refazer com cuidado (ex.: trabalhar o texto); 4. Treinar ou exercitar para melhorar ou desenvolver (ex.: trabalhar os músculos); 5. Causar preocupação ou aflição; 6. Fazer esforço para algo; 7. Exercer uma atividade profissional (ex.: trabalhamos na construção civil; estive desempregado, mas já está a trabalhar); 8. Fazer algum trabalho ou tarefa (ex.: vou para casa trabalhar); **9. Formar ideias ou fazer reflexões**; 10. Estar em funcionamento (Priberam, 2023, s/p. – Grifos meus).

Os exemplos trazidos pelo dicionário já nos permitem comparar com a maneira em que as professoras empregam o termo. Trabalhar a madeira, a terra, o texto ou os músculos, implica uma ação de dar forma para algo, desenvolver ou preparar algo. Direcionando-se em um sentido um pouco diferente, as expressões: “trabalha o conceito de igual e diferente” (DÉBORA, G2), “trabalhando sobre animais brasileiros extintos” (JULIA, G2) e “trabalhou todo o tema das cores primárias” (AMANDA, G2) remetem ao significado de trabalho do item 9 do excerto do dicionário, já que implica sempre o labor intelectual. Formular e/ou compreender um conceito, um tema ou um conteúdo específico sempre será um trabalho intelectual. Note que há uma diferença entre dizer: “Nós távamos trabalhando *sobre* animais brasileiros extintos” (JULIA, G2) e “Poderia também trabalhar animais” (DÉBORA, G2). Ou seja, uma coisa é em meu trabalho de professor dizer que vou trabalhar sobre um determinado objeto, e outra é dizer que trabalharei o objeto. Mas então, seguindo essa lógica, o que seria “trabalhar os animais”? E quanto aos outros objetos mencionados? E o alfabeto? E os bonecos de Olinda? A alimentação? A música? A família? Tudo leva a crer que se trata de temas de projetos ou de conteúdos/conceitos específicos que se pretende ensinar. E por que não dizer “ensinar o alfabeto”? O que está nas entrelinhas desse eufemismo?

Vimos, em capítulo anterior, que a Educação Infantil se construiu sobre um cenário conflituoso em relação ao direcionamento que a educação assumiria nessa faixa etária. Nesse conflito estava (e continua estando) em jogo o papel do docente, os objetivos da educação e a maneira de conduzir esse processo. Assim, a ideia de ensinar e uma suposta recusa em utilizar-se desse termo, é reflexo dessa conturbada construção. Lembremos que é apenas na Educação

¹²⁹ Ver “**trabalhar**”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha] (2008-2023). Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/trabalho>. Acesso em: 18 mai. 2022.

Infantil que se enfatiza o binômio “cuidar e educar”¹³⁰ como característico à educação das crianças.

Há tempos que a Educação Infantil, na luta por reconhecimento de uma identidade própria que responda às especificidades das infâncias, busca romper e desvencilhar-se dos conceitos e processos característicos ao Ensino Fundamental. Acerca disso, lembra-nos Corsino (2006, p. 10) que,

[...] o fato de as instituições de Educação Infantil serem entendidas como espaços-ambientes educativos não significa adotar o modelo escolar vigente, que costuma ter uma prática pedagógica voltada para conteúdos segmentados e fragmentados e atividades dirigidas por professores com alunos cumprindo tarefas e passando grande parte do tempo dentro de uma sala de aula. Este modelo tem sido fortemente questionado. Trata-se de pensar um trabalho que vincule o lúdico ao educativo, que entenda o pedagógico como cultural, que desconstrua a idéia (sic) de aluno, de aula e conceba o sujeito criança, num espaço de convívio coletivo, onde as mais diversas relações possam se estabelecer.

Esse talvez seja um, ou porventura, “o” motivo das professoras evitarem a palavra ensinar, pois por um lado, educar e ensinar podem ser palavras com sentido bastante próximos e/ou até mesmo complementares. Ambas se referem a um processo de formação que acontece na relação. Mas por outro lado, não podemos desconsiderar que “ensinar” é uma palavra carregada pela lógica transmissiva, marca de uma relação unilateral, de certos modelos escolares. E é aqui que as perspectivas não coincidem. A partir das DCNEI e da determinação de que a prática pedagógica pensada na Educação Infantil deve incidir nos eixos da interação e da brincadeira (Brasil, 2009a), essa lógica de ensino, sobretudo aquela de caráter transmissivo, não corresponde ao que se pretende, legalmente, para esta etapa da educação.

Entretanto, o que vale problematizarmos é: se a palavra que designa a condução de uma prática pedagógica muda, a ação em si, mudará também? Seria tudo uma questão de tempo? Ou seja, mudamos as palavras, e com o tempo, as próprias ações? E caso quisermos operar uma mudança real, que palavra nos poderia ser mais adequada? Que maneira de expressar a prática pedagógica então? O próximo fragmento talvez já nos ofereça algo interessante para pensarmos essas questões.

DÉBORA G2: *O EVA, eu trocaria o EVA por... pelas maçãs, pelas laranjas, outras frutas. Abriria as frutas para elas poderem ver a estética por dentro. **Trabalhando** os cinco sentidos já poderia **trabalhar** o paladar pra ver se as crianças gostavam de uma fruta diferente.*

¹³⁰ Nas DNCEI (Brasil, 2009a), mas também incorporados pela BNCC (Brasil, 2017).

O primeiro ponto que podemos observar é a preocupação com o material. O planejamento que as professoras analisavam continha uma proposta em que as crianças fariam frutas utilizando recortes de EVA. E, por conta disso, esse foi o primeiro destaque feito pela professora: a troca desse material. Ainda que ela não tenha explicitado de maneira mais aprofundada o motivo da troca, suspeito que seja aquela espécie de acordo tácito¹³¹, em que sabemos que devemos evitar o uso de certos materiais. É interessante notar que, em uma busca utilizando os descritores “EVA” e “educação infantil” no *Google Acadêmico*, por exemplo, não encontrei referências que se posicionem contra o uso desse material, pelo contrário, há uma série de artigos e relatos de experiência que abordam sequências didáticas utilizando-o. Porém, desde que as discussões sobre sustentabilidade e o uso (ecologicamente) consciente dos materiais têm alcançado as instituições educativas¹³², há uma mudança de comportamento quanto à utilização de materiais como o EVA, o isopor, entre outros. Então, se é sobre mudança na prática pedagógica que falávamos, esse seria um primeiro indicativo.

Mas, seguindo as reflexões sobre o mesmo fragmento, a professora sugere ainda trocar as representações das frutas feitas em EVA pelas próprias frutas. Mais do que isso, recomenda abri-las para que as crianças as observem por dentro. E eu diria que é aqui que a mudança de perspectiva sobre o processo educativo se mostra mais claramente. Suspeito que das duas maneiras (utilizando imagem ou abrindo propriamente as frutas), o objetivo da professora era “ensinar” determinadas coisas sobre aqueles objetos. Porém a abordagem do planejamento analisado concentrava-se apenas na sua assimilação conceitual abstrata. Isto é, a memorização e reconhecimento das frutas por meio de representações. Já as adaptações que a professora tenciona, apontam para um aprendizado muito mais centrado na experiência (sensível, inclusive) da criança com o objeto, e para a prática pedagógica compreendida intencionalmente como mediação, e não transmissão. Mesmo que aqui ainda impere o sentido da palavra (explicação) sobre os sentidos do corpo (a estesia), há na intencionalidade de possibilitar um contato e uma experiência com o próprio objeto, e não apenas sua imagem, uma inclinação à experiência poética, que para Richter (2005, p. 199) “[...] diz respeito ao estar em ato no mundo e não imaginar ideias sobre o mundo”.

Então, por mais que a professora utilize o termo “estético” como sinônimo de aparência (vinculando assim à lógica de nomeação, de ligação da palavra com um sentido dado *a priori*),

¹³¹ Tácito em partes. Talvez no campo educacional. Já que temos, em variados segmentos da sociedade, presenciado discursos acerca da “sustentabilidade”, do “consumo consciente”, dentre outros conceitos que emergem da problemática global sobre o Meio Ambiente.

¹³² Refiro-me não apenas às produções acadêmicas que discutem a temática, mas sua incorporação em materiais didáticos e até mesmo nos currículos.

quando diz que vai abrir a frutas para as “crianças verem a estética por dentro”, o tipo de interação que ela proporciona se volta sim à estesia, à exploração dos sentidos. O termo utilizado para se referir à prática pedagógica ainda é “trabalho”. Vimos que o emprego desse termo em distintos relatos direciona-se, frequentemente, para uma lógica mais centrada no controle docente sobre os saberes mobilizados na ação – o que tenho chamado, grosso modo, de “lógica escolarizante”. Contudo, quero dizer com isso que, apesar da regularidade do emprego desse termo indicar uma perspectiva predominante sobre o que vem a ser “trabalho”, não se pode determinar com certeza se tal prática consiste em uma lógica escolarizante, formatada e transmissiva, sem analisar mais elementos desses relatos. Especialmente em casos em que o objeto dessa ação se mostra mais aberto.

Voltemos ao relato para deixar mais claro. “Os cinco sentidos” à que se refere a professora, pode muito bem ser encarado de duas formas: **a)** como um conteúdo/tema. Assim, a expressão “trabalhando os cinco sentidos” estaria mais alinhada com a primeira perspectiva aqui levantada. Ao tomar como ponto de partida um conteúdo/tema a ser “ensinado”, a tendência é que as práticas pedagógicas assumam princípios do modelo escolar (todos desenvolvendo a mesma atividade ao mesmo tempo; controle do saber e do tempo centrados na professora; ênfase nos encaminhamentos pré-definidos pela professora e não pelas curiosidades das crianças)¹³³; **b)** como uma dimensão humana a ser desenvolvida. Desta maneira, teríamos então “trabalhar” = a “desenvolver” – quarta definição do excerto do dicionário. Confesso que tenho minhas ressalvas sobre uma perspectiva desenvolvimentista reducionista, a qual opera um fundamento de causa e efeito pouco reflexivo. Entretanto, compreendo que o desenvolvimento das potencialidades humanas é algo mais amplo, podendo servir tanto ao modelo escolar, quanto a uma perspectiva mais afinada às especificidades da Educação Infantil, tal como preconizam as DCNEI, a qual se mostra também, muito mais Estética.

O que de mais interessante, e que demonstra a complexidade de se analisar as práticas pedagógicas da Educação Infantil, é a possibilidade de identificarmos nos relatos uma sobreposição, ou pelo menos, um jogo em que se intercalam, as duas lógicas. É no terceiro encontro do Grupo Focal que as professoras trazem produções e registros escritos e fotográficos para apresentar um pouco de suas práticas pedagógicas. Concentrarei esforços em mostrar nesse

¹³³ Não quer dizer que um planejamento por conteúdos/temas seja uma especificidade do Ensino Fundamental. Veremos logo mais, um exemplo de uma professora. Ele se mostra muito mais aberto aos interesses das crianças, apesar de, como característica geral, voltar-se à uma lógica de produtividade, de organização de um conjunto de atividades voltadas ao produto final, a qual descaracteriza o processo e a própria Educação Infantil.

momento apenas aqueles em que se inicia uma exposição utilizando “trabalho” como conceito chave para descrever a prática.

JULIA G3: *Eu **trabalhei** com eles a questão de biomas. Eu **trabalhei** com eles um pouco dos animais em extinção e a gente foi com base naquele livro... Tem um livro vermelho, que é dos animais em extinção. Tanto que a gente fez um livro gigante, porque pra eles precisava ser algo mais ilustrativo do que a escrita em si. Então daí ali eu **trabalhei** com eles, ali na frente eu **coloquei** as fotos deles, que é que tem os desenhos deles, eles são os autores. A gente fez toda a parte mesmo de índice, eu **trabalhei** com eles. Claro, bem manual. Foi no decorrer do ano. Esse projeto a minha ideia de início era fazer ele só quinzenal, só que eu vi que eles se interessaram tanto que eu prolonguei, e ele foi do... o que? Uns quatro, cinco meses. Que daí eu inseria, fazia as atividades, mas a gente sentava na produção do livro. E ele tem bastante, tem as questões das imagens. A gente **trabalhou** bastante, né? Toda a parte, é... a estrutura do animal... alimentação em que eles vivem... qual era o bioma de cada animal? Depois tinha os registros dos alunos, que era onde tá o máximo das... Das, né? Da atividade, assim. Como tem, é assim, os desenhos deles, algumas coisas mais artísticas, onde eles só imaginavam e desenhavam, tudo cheia de “frufuzinho”. Ou sobre um pouco mais na questão mesmo real do animal, trocar as cores... Então deixava bem livre pra eles, né?*

“Eu trabalhei com eles a questão dos biomas”. Essa é a apresentação geral do que a professora intenciona mostrar. E, pela fala inicial, somada às informações dadas no decorrer do relato, é possível compreender que a maneira como organiza seu planejamento é por projetos. Este, em questão, tratava dos “biomas”. Ostetto (2000) em seu texto intitulado “Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco”, discute os modos de organizar o planejamento nessa etapa educativa, dentre eles, “os temas”. A autora apresenta:

Geralmente esse tipo de organização prevê, para seu encaminhamento, uma sequência de atividades para a semana, relacionadas ao estudo do “tema” em questão, como por exemplo: atividades sobre o circo, os animais, o bairro, a família, etc., com sentido de continuidade entre elas. Dessa forma, as propostas não ficariam soltas nem seriam desenvolvidas por elas mesmas, para “ocupar” o tempo das crianças na instituição de educação infantil (Ostetto, 2000, p. 186 – Grifos do original).

Contrastando com o que aponta como modelo por “listagem de atividades”, Ostetto (2000) assinala que o planejamento por temas se mostra mais atento à dimensão pedagógica da prática docente. Contudo, assevera que o modelo de planejamento não define *a priori* a potencialidade da proposta e das práticas pedagógicas para as crianças, problematizando por exemplo os casos em que o “tema” termina servindo apenas como “[...] um pretexto para a listagem de atividades” ou configurando-se “[...] numa camisa de força imposta pela coordenação de uma instituição” (Ostetto, 2000, p. 186).

Pontuei que a unidade de registro “trabalho” muitas vezes se vê emaranhada com as lógicas de ensino frequentes no Ensino Fundamental. Dentre as características que tenho

destacado dessa lógica encontram-se a centralidade da figura da professora, a proposta de atividades para todos (e ao mesmo tempo) e a ênfase no produto final. Infelizmente, não me foram cedidas imagens do livro produzido pela professora Julia e as crianças de sua turma. Mas, com base no relato e no que presenciei, posso afirmar que havia produções variadas, utilizando linguagens diversas, ainda que, pelo caráter do próprio documento (livro), fossem privilegiadas as produções bidimensionais.

Contudo, os destaques que fiz no relato acima pretendem chamar a atenção, lembremos, para uma sobreposição de lógicas ou a presença intercalada delas. E, por esse motivo destaquei os pronomes (sublinhados) e o verbo trabalhar (em negrito) em suas diferentes conjugações. Eles indicam os sujeitos da ação. Vemos assim o foco sobre a docente em dois momentos. Assim, em um primeiro, assinalando quem idealizara o projeto: “Eu trabalhei com eles a questão de biomas. Eu trabalhei com eles um pouco dos animais em extinção”. E em um segundo, apontando quem organizara esse material, fazendo as seleções e direcionamentos necessários, tendo em vista o produto final que era o livro: “Que daí eu inseria, fazia as atividades, mas a gente sentava na produção do livro”. Se observarmos mais em detalhe, a maneira como grifei o excerto também nos permite identificar uma diferenciação. Os pronomes e expressões que indicam o coletivo (deles, eles, a gente) sempre são vinculados à ação, melhor dizendo, à produção de algo. Porém, em contrapartida, as decisões e direcionamentos encontravam-se centradas na individualidade (no eu) da professora. Não se trata de um juízo de valor sobre a proposta. O que pretendo pontuar aqui é o fato de que “trabalho” foi se mostrando a unidade de registro utilizada para designar, sobretudo, uma prática pedagógica organizada pela lógica do adulto.

Sendo assim, em contrapartida, se analisarmos um pouco mais do relato, acrescentando algumas experiências pontuais desse projeto, veremos que, apesar da centralidade da professora, o conjunto de atividades que o constituíram abrigava ações que seguiam essa mesma perspectiva, mas tantas outras que se mostravam mais sensíveis e abertas aos interesses das crianças.

JULIA G3: *E a gente fez, aí a gente fez a medida do Peixe-Boi. E aí eu peguei o fio e a gente, né? Deu quase três metros. Colocou na sala, então eu fazia toda essa questão, assim... De todos os animais, eu medi, tem as medidas deles aqui dentro... o barbante, daí de cada um deles eu coloquei. Daí tem os registros deles! Colar... Como sendo escriba, eu escrevi pra eles o que eles me falavam.*

As formas que a professora encontrava para inserir conhecimentos do campo da Matemática, por exemplo, na proposta, mostram sua sensibilidade e criatividade em conectar

certos assuntos e inserir determinados questionamentos que motivassem a turma a aprofundar o que sabiam sobre os animais. As percepções e conclusões das crianças foram, de igual maneira, consideradas aqui. E, por isso a professora afirmara que atuava como escriba para anotar as falas delas no livro. Assim, vemos um deslocamento, uma saída de cena do adulto e um maior protagonismo das crianças.

Já que é a dimensão estética que nos interessa, uma consideração é necessária. A busca em tornar conhecimentos abstratos mais concretos, como a Matemática e a linguagem verbal escrita, faz com que a estesia, mesmo que de maneira discreta, seja considerada no processo. Não apenas pelo manuseio de materiais como fita métrica e barbante, quer dizer, uma exploração mais tátil das proporções. Mas pelo exercício criativo, tanto em termos teóricos na percepção das proporções, como no exercício subsequente de transpor essas percepções por meio da linguagem do desenho. Conta-nos a professora:

JULIA G3: *Eles tinham que desenhar algo que fosse maior que o Peixe-Boi. Então, ele desenhou um prédio, que era maior. E algo que fosse menor que o Peixe-Boi, e ele desenhou ele. Desenhou um prédio e desenhou ele.*

De igual maneira, as formulações teóricas sobre os achados das crianças acerca dos desafios da professora (os quais foram sendo registrados no livro pelas transcrições), também contemplam a criatividade, característica que marca os princípios estéticos nas DCNEI. E, antes de seguirmos para o próximo exemplo, consideremos um último ponto. Mesmo que a idealização do procedimento a ser usado, isto é, a produção do livro, seja uma decisão da professora, notemos que ela o faz pensando nas crianças. É com sua perspectiva de infância, com sua infância imóvel (Bachelard, 1988) que faz essa escolha. Ela busca algo mais “ilustrativo”, como afirma. Algo que possa ser construído “com eles” (expressão muito presente no primeiro relato). Isso faz com que sua autoria seja também muito marcada ali. O produto final é, nesse sentido, fruto de um processo criativo das crianças em comunhão com a professora, o que justifica seu apego afetivo ao próprio objeto [o livro].

“Trabalho” é o termo utilizado também por outra professora para descrever sua prática pedagógica. Seguirei o mesmo princípio dos grifos utilizado anteriormente, ou seja, destacar na unidade de contexto, elementos para a análise.

RITA G3: *Eu trabalhei os cinco sentidos e fiz também uma mesa tátil, só que era na semana da pessoa com deficiência. Aí pra **trabalhar** inclusão. Aí eu coloquei uma venda no olho de uma criança e a outra leva ela pra fazer a experimentação da mesa. Então a gente levou de tudo, né? Pedra, areia, terra, como ela ali, vários elementos*

da natureza. [...] . E aí foi muito legal também, porque um levava o outro... os dois participavam, né? E aí eu fotografei tudo também.

Uma vez mais, são duas lógicas em contraste aqui. Neste caso, não é possível determinar se essa atividade trata de algo isolado, o que leva a uma maneira de planejar, ou se ela faz parte de algo maior, como um projeto sobre “inclusão”. O sujeito que determina a ação é novamente o adulto. Um único caso em que a expressão “a gente” é empregado, refere-se a levar [provavelmente de suas casas para a escola] os materiais necessários para concretizar a atividade.

Há uma parte bastante experimental e sensorial nessa prática. Há, contudo, pouquíssimo espaço para a imprevisibilidade, e com isso, para a própria criação. Afinal, foi a professora que escolheu o que dispor às crianças, que escolheu as duplas e que determinou as regras de interação. “E aí eu fotografei tudo também” é a frase que encerra esse ciclo de escolhas, dando a entender que o objetivo havia sido alcançado. Isto é, todos executaram a tarefa. Todos passaram pelo percurso. Mas e a inclusão? Como teria sido articulada a essa experiência? Teria ficado claro às crianças essa relação? Isso não fora mencionado no relato. Há um potencial enorme para a dimensão estética na proposta. O simples fato de privar-nos de um sentido de maneira a aguçar os outros, é um exercício (brincante) muito significativo. Todavia fica em suspenso essa conclusão, podendo a proposta gerar uma interação bastante estética, como também, de caráter bem escolarizante. Lembremos que “cinco sentidos” é um conteúdo que remete ao modelo escolar, e que o método de interação na qual todos ficam sentados esperando sua vez de passar pelo trajeto e serem fotografados, também.

A preocupação com o registro fotográfico é demonstrada mais uma vez no relato da professora Amanda. Nele, a centralidade no adulto, característica à unidade de registro “trabalho”, é marcada novamente. Ela inicia comentando as experiências de outra professora:

AMANDA G3: *Eu acho bem bacana mesmo esse **trabalho** com os elementos da natureza. Eu... era próximo da chegada da primavera, aí eu tinha que **trabalhar** o que era grande e o que era pequeno. E aí eu coloquei a pulseirinha no... uma pulseirinha adesiva transparente no braço de cada um, sem apertar muito! Aí eu comecei a falar pra eles: “vocês vão procurar, no nosso passeio, flores grandes e flores pequenas”. Aí quando a gente voltou... e eles viajavam e eles criavam, né? Aí eles criaram uma pulseira, coisa mais linda, com flores grandes e pequenas. E aí foi uma forma de **trabalhar**, né? Um monte de coisa, né? Desde autonomia, cuidado, segurança, na rua, que a gente tava perto de **trabalhar** o trânsito, né? [...]. E aí eu fiz tudo ao mesmo tempo. Aí registrei, tirei foto da pulseirinha deles. Até chegar na escola tinha caído tudo, mas pelo menos deu para tirar a foto antes. Mas consegui chegar no meu objetivo.*

Foi o caso em que a centralidade adulta aparecera de maneira mais clara. Não apenas as decisões, mas também as próprias relações entre os conceitos, temas, objetivos, incidem sob a ótica adulta. “A gente” e “eles” (indicativo de coletividade) aparecem no relato somente na parte em que se refere à produção das pulseiras. “A gente”, também parece se referir a um grupo de professoras quando diz “a gente tava perto de trabalhar o trânsito”.

A organização das ações relatadas também segue esse viés de centralidade da professora. “Era próximo a chegada da primavera”. Esse é o indicativo da maneira como ela organiza o planejamento, com base em datas comemorativas. Ostetto (2000) revela que essa é uma forma frequentemente aplicada no contexto da Educação Infantil, em tal modelo, “[...] o planejamento da prática cotidiana é direcionado pelo calendário. A programação é organizada considerando algumas datas, tidas como importantes do ponto de vista do adulto” (Ostetto, 2000, p. 181). Dentre as problematizações elencadas pela autora em relação ao planejamento nessa perspectiva poderia destacar: as disputas de poder e verdade sobre as histórias narradas a partir das datas escolhidas; a proximidade com a lógica de mercado que lucra em cada uma destas datas; mas, sobretudo, “a fragmentação dos conhecimentos, pois em determinada semana os professores trabalham o início da primavera, na outra já entram com o Dia da Criança, tudo isso trabalhado superficialmente e de forma descontextualizada” (Ostetto, 2000, p. 182).

Dada a maneira como o planejamento é pensado, a professora sente que certas obrigações, advindas dessa organização por datas recai sobre ela, por isso afirma: “eu tinha que trabalhar o que era grande e o que era pequeno”. Obviamente, essa não parece ser uma relação direta para com o tema “primavera”. Então, de onde viria? Lembremos que, apesar dos diferentes documentos curriculares que transitaram nos últimos anos na RME de São Francisco do Sul/SC, as professoras relataram ser a BNCC o mais utilizado como base para o planejamento da Educação Infantil. Isso nos leva a identificar os objetivos de aprendizagem a seguir como possibilidades para a interpretação da professora sobre o que deveria ser trabalhado. Observemos: “**(EI03ET01)** Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades. **(EI03ET05)** Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças” (Brasil, 2017, p. 49 – Grifos do original).

Ambos os objetivos fazem parte do Campo de Experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Ainda que foquem em habilidades diferentes, e até complementares (comparar e classificar), possibilitam a interpretação reduzida aos conceitos de grande e pequeno feita pela professora. É interessante pensarmos que, apesar da perspectiva centrada na experiência defendida pelo documento, a lógica explorada pela professora parece bastante oposta. E, em outras palavras, mesmo que essas “habilidades” pudessem ser exploradas

nas vivências cotidianas das crianças, por exemplo brincando (com peças grandes e pequenas), ou até se alimentando (com pedaços de comida grandes e pequenos), a professora decidira fazer uma “atividade” específica para “trabalhar” esses conceitos.

O descolamento entre uma base conceitual a ser explorada e o cotidiano é também uma característica muito presente da lógica escolarizante. Assim, a estesia que poderia estar envolvida, tanto na exploração do contexto ambiental e dos elementos da natureza, quanto no processo de criação dado pela seleção de elementos e montagem da pulseira, parecem relegados para um segundo plano, haja vista que toda a produção de cunho artístico é minimizada ao final pelo registro fotográfico, o qual representa o fim em si, ou “chegar no objetivo”, como relata a professora.

Como último exemplo, para concluir este tópico, voltemos a explorar melhor a unidade de contexto do primeiro relato, da professora Débora, do qual apresentei apenas um recorte. Na fala completa, deparamo-nos outra vez com duas interpretações para o termo “trabalho”. A professora começa explicando que o planejamento que ela observou tinha como objetivo experiências no campo da música, com sons. Aí então, dá sua opinião e já sugere o que ela mudaria, caso fosse usar tal planejamento em ação. Não segui a metodologia de sublinhar os pronomes por, justamente nesse caso, o relato partir de uma situação hipotética em que a pessoa que fala se põe em evidência (utilizando-se do pronome eu) para destacar sua oposição ao material analisado (de outro).

DÉBORA G2: *É... eu achei um trabalho bem legal. Porém, o que eu faria diferente é sair com a turma da sala de aula para poder explorar os sons do mundo, por exemplo, um som de um animal. “Fecha o olho para ver se tu tá sentido... ouvindo o som de algum animal...” É... o som de carro. É... Ela... eu também não daria folha impressa, porque essa... usaria os materiais mesmo da natureza. **Poderia também trabalhar animais. É... poderia trabalhar os cinco sentidos.** O EVA, eu trocaria o EVA por... pelas maçãs, pelas laranjas, outras frutas. Abriria as frutas para elas poderem ver a estética por dentro. **Trabalhando os cinco sentidos já poderia trabalhar o paladar** pra ver se as crianças gostavam de uma fruta diferente.*

Débora propõe certas mudanças que tiram um pouco da centralidade do adulto, e de seu controle sobre o saber, para inserir a exploração e o diálogo como forma de pensar a prática pedagógica. Isso pode ser interpretado em três momentos e de diferentes maneiras.

O primeiro é quando ela sugere “sair com a turma da sala de aula para poder explorar os sons do mundo”. Há um objetivo de exploração claro aqui. Diferente do planejamento analisado (que propunha levar determinados sons), ela almeja explorar os sons do ambiente que os cerca.

O segundo momento é quando simula uma fala voltada às próprias crianças: “Fecha o olho para ver se tu tá sentindo... ouvindo o som de algum animal...”. Aqui ela demonstra consciência de seu papel de mediação. Sei que tenho tecido algumas críticas ao modelo escolar. Dentre elas a centralidade docente. Todavia, devo admitir que, mesmo sob os princípios de uma Pedagogia ativa, quer dizer, em modelos que trabalham sob uma lógica de protagonismo infantil, o professor e a professora não perdem espaço. A mediação ainda é seu trabalho. Apenas a abordagem mostra-se diferenciada. Assim, quando digo que a professora demonstrara consciência de seu papel, tomo como fundamento sua ação. Nela está expressa a compreensão de que a capacidade de escutar certas coisas não é nata. Precisa ser desenvolvida, e por essa razão, ela chama atenção (intencionalmente) para determinados sons.

E o terceiro é quando, depois de afirmar que seria possível trabalhar “os cinco sentidos”, continua dizendo: “já poderia trabalhar o paladar pra ver se as crianças gostavam de uma fruta diferente”. Não está claro se “trabalhar o paladar” é referente à ideia de desenvolvê-lo, ou de explorá-lo como forma de reconhecer o repertório gustativo das crianças. Porém, independente do objetivo, a exploração do paladar é a chave aqui, quer seja para ampliar o leque de experiências gustativas, ou reconhecer essas mesmas experiências.

Esse posicionamento sobre a prática pedagógica mostrou-se bastante característico à professora Débora. Os relatos que se deram no terceiro encontro do Grupo Focal e os materiais disponibilizados por ela para adensar minhas análises (quero dizer, os registros das experiências relatadas e um portfólio) demonstram isso, e o veremos mais adiante ao falar da categoria relacionada à unidade de registro “experiência”. Sendo assim, a segunda interpretação para o termo trabalho encontra-se nas expressões destacadas no excerto anterior. Se considerarmos o contexto que ela cria durante o relato, isto é, a exploração do ambiente, dos sons, dos elementos da natureza, quando ela afirma “poderia também trabalhar animais. É... poderia trabalhar os cinco sentidos” (DÉBORA, G2) parece indicar um *insight* em relação à seleção de certos temas a serem explorados em profundidade, a serem “ensinados”.

O mesmo movimento acontece quando diz “trabalhando os cinco sentidos já poderia trabalhar o paladar” (DÉBORA, G2). Afinal, escutar os sons do ambiente, explorar o elementos encontrados, já não seria “trabalhar os cinco sentidos”? Apresentar e/ou reconhecer um animal pelo som, já não seria “trabalhar os animais”? Haveria a necessidade de nomear a prática? Haveria necessidade em tornar esses elementos centro de uma investigação maior? Mas quem determina essa importância? Talvez as discussões sobre a unidade de registro “atividade” possam responder um pouco dessas questões. Se observarmos uma vez mais o Quadro 16, veremos que “atividade”, em comparação com “trabalho” apresenta apenas uma variação de

uso do termo, isto é, seu emprego no plural. Entretanto, compreenderemos que se trata de um termo muito mais escorregadio, cujas razões explorarei a seguir.

8.1.2 Atividade: a produção em cena e a proximidade com o modelo “aula”

Inicialmente, neste capítulo, propus uma diferenciação bastante sintética entre “trabalho” e “atividade”. Baseado nos significados retirados do dicionário, decidi encarar “trabalho” como uma unidade de registro direcionada para um sentido mais abrangente. E, por essa razão sugeri que, no “trabalho”, se desempenharia uma ação ou um conjunto delas com um sentido próprio, caracterizando dessa maneira o próprio trabalho.

A “atividade”, por sua vez, seria uma ação mais pontual, de raiz mais precisa e imediata; para tanto, passei a afirmar que o “trabalho docente” compreende, por exemplo, um leque de “atividades” que o caracterizam, ou seja, que o diferenciam de tantos outros trabalhos. Porém, isso se sustenta de alguma maneira ao olharmos para as práticas pedagógicas?

Vimos na seção anterior que “trabalho” mantinha no contexto educativo em questão, um caráter polissêmico e amplo. Ele variava de acordo com o sujeito da ação (quem trabalha), muito embora tenhamos presenciado como agente do trabalho, sempre o adulto. Concluo, a partir disso, que sempre que a unidade de registro “trabalho” era utilizada, buscava-se representar as ações pensadas sob a perspectiva das professoras. Devido a isso, entendo-o como mais amplo, pois representava inúmeras atividades que correspondem à prática pedagógica: a seleção de temas e conteúdos/conceitos; a organização do espaço e tempo; as intervenções durante as interações das crianças com as materialidades ou com os pares. Esse conjunto de atividades era também o que o tornava polissêmico. Assim, em dado momento, “trabalho” significava a ação de intervir, e em outro, remetia para um conteúdo/tema de projeto ou ao resultado dele. Outras vezes ainda, era pensado como desenvolvimento de determinadas potencialidades. Então, por conseguinte, resta-nos analisar se “atividade” é apenas um termo correlato à “trabalho”, ou se também implica uma maneira específica de se pensar a prática pedagógica.

Vieira (2018) em sua dissertação intitulada “Atividade na Educação Infantil: análise a partir da escala *ECERS-R* e documentos oficiais” investigara o conceito de “atividade” tendo por objetivo compreender “por que a subescala **Atividades** na pesquisa de avaliação de ambientes realizada na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis (RME) usando a escala *ECERS-R* apresentou o pior desempenho entre as outras subescalas” (Vieira, 2018, p. 75 – Grifos do original). Assim, nos indica inicialmente sobre o conceito que,

[...] a educação brasileira designou durante décadas, “**atividade**” como qualquer ação realizada por alunos na relação com seus professores, ações essas que incluem copiar um conteúdo do quadro, exercícios nos livros didáticos e caderno, fazer redações, entre outras. Com isso generalizou-se a ideia de dizer que o “aluno estava realizando uma atividade” (Vieira, 2018, p. 57 – Grifos do original).

Conforme avançara com as contribuições de sua pesquisa, Vieira (2018) sustentara que justamente essa carga histórica sobre o conceito, somado à sua imprecisão nos documentos oficiais, pode haver gerado uma interpretação errônea do que se esperava avaliar na subescala Atividade na pesquisa de avaliação realizada na RME de Florianópolis/SC, e por isso defendera a seguinte concepção, acrescida de problematização:

Atividade é interação vivida, no tempo e no espaço, na relação com os materiais e nos agrupamentos. Está tudo encadeado, mas, parece que ao longo da trajetória da Educação Infantil, isso foi assumindo um caráter ambíguo. Por isso que em boa parte das instituições, a rotina ainda apresenta esse cenário de entendimento que a **atividade** é quando se ocupa a criança e essa apresenta um produto final ou quando o professor toma a centralidade do trabalho para si (Vieira, 2018, p. 113 – Grifos do original).

Quanto à “rotina”, falarei mais dela posteriormente, por ora, dediquemo-nos a pensar a conceituação elaborada e o problema anunciado. A “atividade como interação vivida” (Vieira, 2018, p. 113) diz respeito à ação humana, embora tal ação não possa ser reduzida à seleção ou execução de uma ou outra tarefa. E, por essa razão tomo-a como uma unidade de registro que traz indicativos importantes para pensarmos as práticas pedagógicas, haja vista que seria uma perspectiva muito reducionista, de igual maneira, selecionar uma ou outra tarefa do cotidiano separando-as em “práticas pedagógicas” e “não pedagógicas”. Como diz a autora, “está tudo encadeado”. (Vieira, 2018, p. 113).

Todavia, recorrendo ao contexto histórico do termo, a partir do qual identifica seu “caráter ambíguo” (Vieira, 2018, p. 113), a autora ainda apresenta um problema que impacta diretamente nesta pesquisa. Se confirmaria aqui uma compreensão da “atividade” como ocupação, com uma ênfase na produção ou uma interação focada na professora? Partindo deste questionamento debruçei-me novamente sobre o material da etapa do Grupo Focal. Buscando compreender melhor algumas propostas, também voltei às imagens apresentadas pelas professoras nas discussões e aos portfólios cedidos como material adicional para esta investigação. Como análise inicial, descrevi cada uma das quarenta e seis menções à unidade de registro, questionando-me: ao que se refere o termo “atividade”? Compilei alguns resultados no quadro a seguir:

Quadro 18 – Organização das atividades por abordagem

ATIVIDADES	MENÇÕES	ABORDAGEM	MENÇÕES
Produção de cartazes	2	Artístico	12
Produção visual com “giz de cera e ferro de passar”	2		
Produção de “aquarela coletiva”	1		
Produção de brinquedo: “pião”	2		
Produção de uma banda (instrumentos)	1		
Produção de teatro musical	1		
Filme	1	Escolar (conhecimentos gerais com ênfase em habilidades manuais/ números e letras)	5
“Atividade no papel”	1		
“Atividade educativa” (ligar os instrumentos)	1		
“Aula de atividade”	1		
“Atividade do meio ambiente”	1		
“Atividade de casa”	1	Imprecisa	14
Conjunto de atividades sobre os “biomas”	1		
“Atividade com música”	1		
Uso genérico do termo	13	Cuidado (alimentar)	13
Produção/degustação da “salada de frutas”	2		
Degustação das frutas da “feira”	1		
“Receitinha de família” (escola)	5		
Produção e brincadeira da “feira”	5		

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Como se pode notar, a primeira coluna do quadro traz uma descrição mais precisa, elaborada por mim nos casos em que o objeto da referida atividade estava claramente expresso. Quando não era possível determiná-lo de forma objetiva, mantive a expressão utilizada pelas professoras, mantendo-as entre aspas. Esta coluna é seguida pelo número de menções ao termo/expressão. Na terceira coluna reorganizei essas atividades de acordo com a abordagem, ou melhor, pelo objeto, forma de mediação e objetivo para com a ação. Pude, dessa maneira, identificar o cunho das práticas em questão. Essa compilação é seguida também pelo número de menções que lhe cabe.

A maior frequência de uso do termo revela uma característica genérica. Quero dizer com isso que, não é possível precisar qualquer ação ou objetivo dela, tendo em conta que é mencionada de modo abstrato, como no exemplo:

AMANDA G2: *Tem que tá mudando toda hora de **atividade**, por causa que a gente também tem uns... uns especiais, né? Autistas. E aí tem que mudar o tom de voz, mudar **atividade**, tudo assim... É bem suado, sabe? Bem suado! Nossa rotina é bem suada.*

Não apenas não é possível determinar, como fica claro que a professora não se refere à nenhuma atividade específica. Podemos, sem embargo, concluir que a “atividade” que precisa ser trocada constantemente implica “fazer algo”. Mas esse é apenas o início da característica produtividade que configura a categoria vinculada à unidade de registro “atividade”. Lembremos antes que, em alguns encontros do Grupo Focal, discutimos os planejamentos retirados de *sites* e *blogs*. Digo isso porque nem todas as atividades mencionadas pelas professoras foram executadas por elas. De qualquer forma, mantive esses resultados, pois os planejamentos analisados não se autointitulavam “atividades”. Essa foi a maneira como as próprias professoras nomearam as práticas pedagógicas em questão. Além disso, os relatos entrelaçavam análises desses planejamentos e suas experiências pessoais/profissionais. Contudo, abordarei, de maneira mais aprofundada, apenas os relatos que trazem as experiências concretas das participantes, por conterem elementos extras que me permitem uma investigação mais densa das práticas pedagógicas das professoras da pesquisa.

8.1.3 Atividades de cunho artístico

Dentre as atividades elencadas no Quadro 18, elaborei alguns conjuntos de práticas analisando o objetivo das ações, ou seja, a intencionalidade expressa, observando o contexto do enunciado e as associações ali estabelecidas. Nesse sentido, reuni como sendo atividades de cunho artístico as seguintes propostas: Produção de cartazes; Produção visual com giz de cera e ferro de passar; Produção de aquarela coletiva; Produção de brinquedo: pião; Produção de uma banda (instrumentos); Produção de teatro musical; e Filme.

As atividades “produção de aquarela coletiva”, “produção de uma banda (instrumentos)” e “produção de teatro musical” faziam parte de um dos planejamentos analisados pela professora Carolina no segundo encontro do Grupo Focal. Não sendo uma prática pedagógica das professoras, não me interessa analisá-las aqui. Considero importante explicitar apenas dois pontos. O primeiro é o fato da professora apresentar essas propostas utilizando o termo “atividade”, já que em distintos momentos, outras unidades de registro foram usadas. Dessa maneira, compreendo que é a produção, isto é, o trabalho voltado prioritariamente ao produto final que caracteriza tal ação e está associado com a concepção de atividade explorada anteriormente com Vieira (2018). O segundo ponto, é a identificação que a professora faz com o campo da Arte ao analisar de modo geral a sequência didática; em suas palavras: “a gente tem que perceber que é uma aula de arte” (CAROLINA, G2). Não apenas a

intencionalidade da ação é exposta, mas também o modelo pelo qual ela ocorre: a “aula”. Mas exploremos esse conceito adiante.

“Filme” é um termo com certa relevância. Ele apareceu vinte e oito vezes ao longo dos encontros. Contudo, apenas uma vez foi mencionado em associação direta com o termo “atividade”. Se acabo de frisar a estreita relação entre a unidade de registro “atividade” e o sentido de produtividade, mais interessante é refletir a aparição do filme observando-o dentro unidade de contexto. Vejamos:

CAROLINA G4: *É... mas assim, não deixa de ter importância, né? É porque ali tu tem que ter concentração, né? Tu tem que parar um pouco de falar, que é difícil para eles nessa fase, né? Então eles são muito do... Coisas rápidas, e logo se cansam se demoram muito tempo uma atividade, né, tipo o filme.*

Carolina identifica aspectos importantes que justificariam a presença do filme nas práticas pedagógicas. A “concentração” e o “silêncio”, por exemplo. É certo que, em princípio, tratam de aspectos mais relacionados à autodisciplina, ao controle do corpo, sobretudo. Mesmo que ela aponte isso como um potencial a ser trabalhado, paradoxalmente, essa parece ser a justificativa para não fazê-lo. Explico: em outro momento a professora afirma: “Eu não levei isso, não me lembro de ter levado esse ano” (CAROLINA, G4). Ela acabara de apontar a importância do filme. Mais do que isso, conta também que sua instituição fora contemplada com uma sala equipada para tal prática, chamada de “Cine Mundi”, e diz:

CAROLINA G4: *Então, o aparato tecnológico é muito bom. Só que a gente não tem, por outro lado, uma estrutura para sentar, eles tem que deitar, né? Tem que pôr o tatame, e aí? Isso já aí causa sono.*

Não seria o sono resultado/consequência de um comportamento produtivista? E, em outras palavras, numa rotina toda voltada à produção, um momento de diminuição do ritmo (como assistir um filme) não revelaria nosso cansaço? Ou ainda, acostumados com um ritmo intenso, qualquer prática que nos exige mais tempo, mais calma, não nos pareceria enfadonha? Problemático esse pontos pois me parece que, quando se pensa em oferecerem “atividades” variadas às crianças, está em jogo o produto de tais ações. Quer dizer, não importa o tipo de relação com os companheiros ou com a materialidade. Não interessa a produção de sentidos no processo de fruição, e outras questões encadeadas na ação. O real propósito volta-se sobre o excedente, ou seja, alguma materialidade que registre um fazer e que possa ser apresentada como resultado (aí sim, variado) da prática pedagógica.

Assim, vemos cada dia mais o dinamismo associado à ideia de ludicidade. As contações de história passam a ser exageradamente dramáticas e mais interativas. As músicas mais dançantes. Os filmes mais repletos de explosões, perseguições, e efeitos especiais. É uma espécie de “fuga para diante” tal como nos falam Lipovestky e Serroy (2015). Um desejo de apresentar, em cada nova produção, um algo a mais. Uma característica dos produtos de consumo dessa “Era transestética” (Lipovetsky; Serroy, 2015) que se infiltra na vida como um todo, e pelo que vejo, não escapa à lógica de produtividade da educação.

Observemos ainda sobre o mesmo caso, que mesmo quando diferentes aspectos da importância do uso do filme são mencionados, o comportamento frente a ele termina sendo o que desestimula seu uso.

CAROLINA G4: *Então, querendo ou não, o cinema proporciona isso pra gente, né? A gente desenvolve a nossa personalidade, porque eu gosto... Eu sempre gostei muito de filme. Tanto que em casa eu não tenho nem TV aberta, é só filme, né? Só rola assim. E é bom que a gente traga essas... Esse tipo de **conscientização pras crianças**, né? **Tem muita moral, né, nos filmes**. Só que muito pouco a gente utiliza. Por todas essas questões, né? Que é, a gente tem que controlar, “fulano não senta, fulano levanta, fulano não fala, fulano agora não é a hora...”. “Professora quero ir ao banheiro, professora quero ir ao banheiro”, aí fica naquilo que acaba cansando a gente.*

A lógica de produtividade faz com que facilmente as potencialidades do cinema escorreguem para outro sentido, exterior à produção e à estesia. Enfatizar o comportamento, ou ainda, explorar apenas a “moral” dos filmes, é fazer um uso

[...] do audiovisual como ferramenta paradidática, em que o educador não centraliza a atividade sobre as potencialidades estéticas e éticas da fruição artística, e sim sobre os conteúdos representados pelo audiovisual compreendido como “veículo para” e não “objeto de conhecimento em si” (Santos; Barbosa; Lazzareti; 2015, p. 34 – Grifos do original).

A esta altura talvez seja necessário tornar mais claro o que se tem aqui pensado por produtividade. Identificaria dois sentidos. O primeiro consiste no que Vieira (2018) e Ostetto (2000) chamam de “ocupar as crianças”. E o segundo consiste, ainda com base nas autoras, na preocupação com o resultado final da ação. O filme, como acabamos de ver, lança-se tanto para um lado (quando se espera que todos fiquem juntos, atentos e, mais do que tudo, controlados), quanto para outro (ao esperar que se chegue à moral do filme. Esta, dada *a priori* pela professora e não encarada como interpretação da criança).

De igual maneira, a produtividade é um elemento observado também em relação à “produção de cartazes”. A primeira menção desta “atividade” é feita já no primeiro encontro pela professora Karla, em associação à expressão artística.

KARLA G1: *E os materiais que a gente usava, nenhum era... É... Comprado. Ou EVA, ou qualquer coisa. Tanto que hoje eu sou super contra algumas coisas e as pessoas, às vezes, insistem em alguns materiais. Mas era material reciclável, até tipo para o **cartaz**. A gente pegava, colocava num papelão assim, né? Tipo caixas de papelão e desenhava lá com eles! Eles tinham sempre o contato para **fazer junto**. Então... eles se aprendiam também a ser artistas, né? Porque eles que **produziam** seus próprios **cartazes**... Tipo, não era nada confeccionado por mim. E sempre tinha mão deles! Então, eu tentava explicar a **expressão artística** de cada um, **mesmo que saísse só um rabisco**, mas ali ele estava integrado naquela **atividade**, vivenciando realmente na íntegra aquilo ali.*

Obviamente, seria até difícil explorar a expressão artística, sem com isso, gerar algum tipo de produção. A materialidade envolvida nas linguagens plásticas induz a isso. Por isso, à primeira vista, as atividades artísticas demonstram em si uma tendência a se aproximarem da lógica de produtividade. E, por essa razão, uma vez mais as contribuições de Vieira (2018) e Ostetto (2000) ajudam a ponderar. Afinal, como determinar se uma “atividade” tem por intuito apenas “ocupar a criança” sem ter contato com o contexto em que ela ocorre? Vieira, nesse sentido, se debruça sobre a “rotina”, na medida em que identifica um descolamento de certas práticas assumidas como pedagógicas de outras tantas compreendidas apenas como cuidado, vê operando a famosa “hora da atividade” (Vieira, 2018, p. 107), como momento de produção e de ocupação. Assim também, Ostetto (2000) compreende a intenção de “ocupar a criança” especialmente sob o modelo de planejamento por “listagem de atividades”, considerado por ela como “[...] um dos mais rudimentares, pois está baseado na preocupação do educador em preencher o tempo de trabalho com o grupo de crianças, entre um e outro momento da rotina” (Ostetto, 2000, p. 179).

Vemos na expressão de Karla “[...] eu tentava explicar a expressão artística de cada um, mesmo que saísse só um rabisco” que o produto final não era determinante, mas sim o processo. Interessava-lhe muito mais que a criança vivenciasse algo. Contudo, intencionava ela apenas “ocupar as crianças”? Apesar de destacar a ideia de “fazer junto”, de “produzir”, em outro momento do relato a explicação do que representa o cartaz dentro de uma proposta mais ampliada faz com que esse sentido de “ocupação” não se sustente como objetivo na prática pedagógica de Karla. Conta ela:

KARLA G1: *Então, como a educação infantil é trabalhado muito vivências, eu acho que não tem como separar as vivências dentro da sala de aula das expressões*

artísticas. Não existe isso! Até se tu colocar um cartaz, uma chamada ou qualquer coisa que você fazer dentro de sala de aula, tu tem que trazer algumas referências de artes pra tá colocando isso na sala de aula.

Tudo indica que os cartazes são elementos que caracterizam, que conferem identidade ao próprio espaço. Eles ganham um sentido dentro daquele ambiente. São por isso intencionalmente pedagógicos. E são eles, também, o objeto da prática descrita anteriormente pela professora. Analisadas as falas de maneira a se complementarem, passamos a compreender os cartazes não apenas como produto com um fim em si. A não separação entre as “vivências dentro da sala de aula¹³⁴ das expressões artísticas” faz com que diferentes objetivos se vejam articulados. O cartaz assim, é expressão artística, mas serve de igual maneira como marca identitária em um espaço, e nele, como referência em relação às questões comportamentais de cuidado, por exemplo.

Uma perspectiva diversa desta é explicitada pela professora Julia.

JULIA G1: *Eu já vi professores de artes colando na rua, só os cartazes bonitos! Desenhos bonitos!*

Aqui a lógica produtivista mostra-se realmente. Voltando às especificidades do campo da Arte, frisemos que a exposição é uma prática importante a ser explorada. Todavia, a seleção do que expor seguindo um princípio de beleza dado pela ótica adulta é um indicativo muito claro da ênfase no produto final, em detrimento do processo. Práticas como essa, infelizmente, ainda são presenciadas em pesquisas no campo da Educação Infantil. Algo aparentemente mais sutil é apresentado por Müller (2006), por exemplo, que compreende tal acontecimento como parte de uma “cultura infantil escolar”. Conta a autora que, em sua pesquisa de campo, presenciara a seguinte cena:

A professora passava pelos grupos e assinava cada página do caderno de cada criança. Percebi que desenhava ou não estrelinhas na última página de atividade. Perguntei mais tarde para Lucas sobre a estrelinha em seu caderno e ele me respondeu que é “por causa que está muito bonito e porque tá tudo certo”. Renata comenta: “Eu acho que todo mundo ganhou estrelinha”. Entretanto, Lucas retruca: “Não, os que não pintam certo não ganham” (Müller, 2006, p. 560 – Grifos do original).

O primado docente (e adulto) pelo resultado é transposto em critérios de avaliação e exposição dos trabalhos. Isso traz um problema ainda maior. Trata-se de uma espécie de

¹³⁴ “Aula” é outra unidade de registro a ser explorada adiante. Nesse momento não pretendo problematizá-la. Entendo que ela não indica ali uma prática, mas apenas replica uma expressão escolar sobre a sala de referência, chamada costumeiramente de “sala de aula”.

premiação por chegarem ao resultado esperado, o que permite que seu trabalho (o da criança) seja exposto ou não, que ganhe estrelinhas ou não.

Outra produção visual é mencionada e segue a mesma perspectiva. Apresentada inicialmente como “arte com giz de cera”, a professora intercala leitura do plano com suas sínteses e relatos da própria prática pedagógica. É apenas por conta do relato que surge ao apresentar o planejamento retirado da *internet* que manteve tal fragmento nestas análises. Ao observar a proposta, é nítido o modelo escolar de aula de Arte ali presente. Naquele encontro do Grupo Focal, discutir uma prática como esta tinha por objetivo, justamente, problematizar a presença dessas experiências no contexto da Educação Infantil. Se por um lado ela objetivava “propiciar a descoberta” (AMANDA, G2), por outro, toda a condução seguiu a dinâmica já criticada, de todos fazendo a mesma coisa ao mesmo tempo, além da centralidade docente extremamente marcada, principalmente pela necessidade de manuseio de um ferro de passar. Pensava eu naquele momento, quantas outras experiências podem ser feitas se o objetivo é “propiciar descobertas”? Propostas em que a mão do adulto como ferramenta básica para a conclusão do trabalho não é necessária. Mas então a professora relata:

AMANDA G2: *A segunda seria “arte com giz de cera”. Que no caso é pra é... propiciar momentos de descoberta. É... pra essa aula de atividade, “nesse modo diferente iniciaremos com uma conversa sobre a arte e de que forma acontece e logo após começaremos a atividade”. Hã... Um pouco vago! E Logo após, eles vão dobrar o papel. É... uma folha ao meio. É... “apontaremos o giz deixando raspas de cera. Usaremos diversas cores”. E logo em seguida eles passam o ferro em cima da folha dobrada.*

É, eu já trabalhei com essa atividade aqui, mas na camiseta, né? Eles exploram todo giz na camiseta, na, na, na... Um outro material que é a lixa [...] E aí trabalha, né? Trabalha... Cores, formas. Trabalha muita coisa! E quando a gente faz isso na, na... é até legal que é bem dinâmico, lúdico. Aí quando eles fazem desenho, igual a gente fez aquarela na lixa, e aí eu transferi o desenho com ferro para camiseta, aí eles ficaram tudo enlouquecidos, né?

Ao afirmar: “eu já trabalhei com essa atividade aqui, mas na camiseta, né?”; seguido por: “E aí trabalha, né? Trabalha... Cores, formas. Trabalha muita coisa!”, é possível visualizar que aquilo que se “trabalha” é totalmente determinado pela atividade. Explico melhor. Primeiro, “trabalhar” é expresso muito mais como um sinônimo de “explorar”. Tudo o que se diz “trabalhar” é a própria “exploração” do material, das características e do que se produz com ele. Mas e o que teria diferente da prática muito frequente de produção de desenho? Talvez o uso da lixa. As dificuldades impostas pelo material trazem novos desafios. E o que mais? Porque seria dinâmico, ou ainda, lúdico? Note que a atividade da criança se encerra aqui. Agora é a professora quem finaliza o trabalho. Ela diz: “aí eu transferi o desenho com ferro para

camiseta”. Nesse sentido, tenho de admitir que, as transformações do material abrem margem para uma interação que favoreça a ludicidade. Imagino um diálogo entre a professora e as crianças, no qual ela diz: “olhem a mágica que vai acontecer na camiseta do fulano agora!”. Mas essas são apenas potencialidades que vejo. Elas não se encontram no relato. O que me faz assinalar duas coisas.

A primeira consiste na lógica produtivista como base da ação novamente. Ao que tudo indica, não há nenhum tipo de controle sobre a imagem a ser criada, como no exemplo anterior em que só se expunha os “desenhos bonitos”. Aqui todos eram aceitos. Mas isso porque o foco da produção se encontrava no objeto e não na imagem. Ou seja, na “camiseta” e não no “desenho”. O que me leva a considerar que o processo de criação ao qual é dada a devida importância é o da professora e não das crianças. No terceiro encontro do Grupo Focal, a professora inclusive ressalta essa sua característica pessoal ao tratar das diferentes propostas que se desdobram de uma única ideia: “Ah, é que eu sou muito imaginativa” (AMANDA, G3).

Ao observar o portfólio, cedido como material adicional à investigação, pude perceber que ela demonstrava, sim, uma grande preocupação em expor aquilo que trabalha com as crianças. São inúmeras as fotos de painéis e exposições de trabalhos feitos. Entretanto, na medida em que vamos observando a temática dessas mostras, identificamos rapidamente uma lógica de planejamento por datas comemorativas. Observemos a Figura a seguir:

Figura 7 – Compilado de fotos de painéis de exposições



Fonte: Acervo pessoal da professora Amanda cedido à pesquisa (2024).

Anteriormente já busquei destacar características dessa maneira de organizar as práticas pedagógicas. Contudo, sigo com Ostetto de modo a complementar que, nessa perspectiva,

[...] o planejamento acaba sendo planejamento de atividades, a organização prevê listagem de atividades, mesmo que, aparentemente, pareça estar articulando atividades de um mesmo assunto ou tema, no caso a data escolhida para ser trabalhada. A articulação é aparente justamente porque não amplia o campo de conhecimento para as crianças, uma vez que as datas fecham-se em si mesmas, funcionando mais como pretexto para desenvolver esta ou aquela atividade ou habilidade (Ostetto, 2000, p. 183).

É assim que a possibilidade de “trabalhar as cores e formas”, mencionadas anteriormente, parece se converter em uma exploração superficial de tais elementos, tendo em vista que sempre se busca um produto final, especialmente com base em algum tema/data comemorativa, replicando algumas propostas. A Figura 7 mostra-nos como, por exemplo, o painel para o dia da árvore repete o estereótipo de pinturas que utilizam a mão da criança. A suposta criatividade não está na produção da criança, mas na ideia da professora em reciclar uma prática antiga, adicionando uma variação, ou seja, utilizando-a como tronco de uma árvore. Velho e Farias (2018), por exemplo, relatam uma experiência semelhante no texto “A professora que põe as bolinhas?” Depois de ler o poema Galinha D’angola de Vinicius de Moraes, a professora participante de sua pesquisa propõe fazer uma pintura. Então, utilizara “a técnica de carimbo, em que as crianças passaram tinta preta com pincel na mão e a “carimbaram” em uma folha branca. A professora explicou que aquele formato seria o corpo da galinha” (Velho; Farias, 2018, p. 80 – Grifos do original). Concordo com as conclusões a que chegam as autoras. Mesmo sabendo que, naquele caso, a problematização se direcionava à aplicação do carimbo da mão para formar a galinha, e aqui para formar a árvore, a proximidade entre as duas “atividades” permite transpor as pontuações a seguir à prática da professora Amanda.

Esta técnica não seria a mais conveniente, uma vez que, altera por completo a forma do que seria o corpo de uma galinha d’angola, além de não dar a opção das crianças criarem sua própria galinha, ou de colocarem seus riscos e rabiscos na folha em branco, expressando sua individualidade, criatividade e potencial de criar (Velho; Farias, 2018, p. 81).

Na medida em que o percurso de construção daquela imagem era o mesmo para todas as crianças, não apenas não havia espaço para criatividade como também se partia de uma, pressuposta, inabilidade das crianças. Isso é reforçado na sequência do relato de Velho e Farias (2018) quando a professora decide deixar as crianças assistindo um filme enquanto ela faz a

“bolinhas brancas” da pintura da galinha. Conjugam-se assim um conjunto de práticas já mencionadas outrora – o acabamento da pintura, a exposição apenas dos trabalhos bonitos, e até a estrelinha nos desenhos bem pintados – que se fundem em uma expectativa adulta de beleza que desvaloriza a produção das crianças e as impossibilita desenvolver seu potencial criativo, expressivo, isto é, marcar sua forma de estar no mundo.

O segundo destaque a ser feito ainda sobre a experiência da “arte com giz de cera” está no entrelaçamento entre ludicidade, dinamismo, novidade e atratividade. Perguntei-me onde estaria o dinamismo na atividade em que a criança assiste a professora passar o ferro sobre seu desenho para que algo aconteça? Muito provavelmente ela deve se situar na expectativa pela novidade. Supor que algo possa acontecer movimenta nosso interesse. Mas esse é todo o dinamismo que posso imaginar, haja vista que a ação, propriamente dita, concentra-se sobre a docente. E a ludicidade? Muito provavelmente, aconteça o que já apontei no capítulo anterior. Uma associação entre prazer e ludicidade. Ao propor algo que pareça prazeroso, e por isso atrativo às crianças, a professora supõe alcançar também a ludicidade.

O tom de crítica sobre tal concepção de ludicidade, que pauta meus argumentos, direciona-se contra um posicionamento que tanto restringe a dimensão lúdica ao sentimento de prazer, quanto vem bem a calhar com as demandas do consumismo contemporâneo. Entretanto, não quero, pelo contrário, advogar uma impossibilidade de conciliação entre ludicidade e prazer. Nem acredito ser possível essa separação. Desde as contribuições do campo da Sociologia para com o tema, por exemplo com Brougère (2003)¹³⁵ ou Huizinga (2008)¹³⁶, o prazer torna-se um elemento de reflexão sobre o tempo e a cultura, ora opondo-se à seriedade, ora associando-se a ela, na constituição do que se compreende por lúdico.

Em um texto mais recente, buscando uma análise etimológica sobre o conceito, Massa (2015) com base nos estudos de Lopes (2004)¹³⁷ elenca cinco palavras que costumam se referir a manifestações lúdicas, entre elas,

Recrear – derivada da palavra *recreate*, que significa “criar de novo”. Está relacionada com atividades lúdicas que obedecem ao mandato do tempo, como intervalo de tempo útil (daí vem o “recreio” como intervalo de descanso, de prazer entre as aulas). O verbo recrear também significa trazer alegria, satisfazer, aliviar o outro do trabalho árduo e ter tempo de folga, entre outros (Massa, 2015, p. 115 – Grifos do original).

¹³⁵ Sugiro a leitura:

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Trad. Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2003.

¹³⁶ Ver:

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2008.

¹³⁷ Sugestão de leitura:

LOPES, Maria Conceição. **Ludicidade humana**: contributos para a busca dos sentidos do humano. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

Chamei a atenção, em capítulo anterior, para a proximidade entre as concepções de Estética, ludicidade e linguagem, valendo-me de Gadamer (1997; 2002). E, sob outra perspectiva teórica, Massa (2015, p. 126) também explora uma concepção mais complexa, constitutiva do sujeito, exposta como “abordagem integradora” do que chama de “enfoque objetivo e subjetivo”. Todavia, temo que a lógica de recreação tenha contaminado o ideário educacional de muitos professores e professoras, ao ponto de reduzir o lúdico à recreação. Deste modo, uma exigência de prazer, alegria, satisfação, dinamismo, passa a imperar nas práticas pedagógicas opondo-se ao sério, ao que requer autodisciplina, esforço, como se não fossem todas essas características necessárias para uma concepção de ludicidade mais densa.

Não muito distante dessa discussão encontra-se a próxima prática trazida para análise. Trata-se de uma atividade de “produção de um brinquedo: um pião”. Vejamos o relato da professora dividido em partes.

CAROLINA G3: *E o que eu criei? É um pião. Quando eu olhei o pião, né? A gente trabalhou. Eu vou ser bem rápida, né? Porque... [risos] Na parte, né, de registro, a gente trabalhou o pião. Eles pintaram do jeito que eles, né, quiseram. Eu dou as... eles tem os penais, eles põem na mesa. “Professora, com que cor eu pinto?” “Com a cor você quiser, né?”. E aí, eles já escrevem o nome, escreveram o nome e aqui. Cortaram, né, letra “p” de livros, né, reciclados. Tá, isso foi bem rápido. Essa daqui foi uma foto que eu tirei da atividade de um. [...]*

Nota-se que a sequência didática narrada aborda uma listagem de atividades. Já discorri sobre essa maneira de organizar o planejamento, tecendo algumas considerações e problematizações com base em Ostetto (2000). Faço um destaque neste excerto. “Na parte, né, de registro, a gente trabalhou o pião”. Precisei escutar o termo “registro” algumas vezes para perceber que havia um entendimento compartilhado de seu significado. Nas primeira vezes, associei “registro” com a ideia de anotar, fotografar, documentar de alguma maneira o processo vivido com as crianças. Contudo, nessa sentença especificamente, compreendi que “registro” se referia a um tipo específico de atividade. Isto é, as atividades feitas em folhas, as quais compunham, aí sim, o portfólio, como documentação do processo de construção de cada criança. Tratava-se de atividades como a da figura a seguir:

Figura 8 – Atividade de "registro"

ALUNO (A): _____

DATA: _____

1-Pinte o pião bem colorido:



2-Recorte e cole a letra P no retângulo abaixo:



Fonte: Acervo pessoal da professora Carolina cedido à pesquisa (2023).

Na folha constam dois campos a serem preenchidos: nome do “aluno”¹³⁸ e data. Também são duas as ações ali exigidas. A primeira consiste em pintar uma imagem pronta de um pião. E a segunda, em recortar a letra “p” de “pião”, e colar no campo reservado a ela. Mesmo já tendo dito, recordemos com Arantes (2019, p. 198) que “[...] a opção por trabalhar com tarefas prontas não é uma prática isolada, característica de uma ou outra professora, ela é histórica”, e que mais do que isso, “[...] a prática do desenho nesse viés educacional é marcada pela repetição de modelos e cópia”. Nem é preciso que eu diga que a dimensão estética não parece ser contemplada aqui. A própria professora faz essa diferenciação ao analisar a proposta

¹³⁸ Até o momento, não me havia pronunciado sobre o termo. Assim como já abordei com diferentes autores ao longo do texto que as práticas pedagógicas para com a infância não precisam e nem devem assumir o modelo escolar, também o termo que nos referimos aos sujeitos destas práticas, quer dizer, as crianças, não deveria ser “aluno”. Contudo, dada a “atividade” em questão, poderia dizer que é a justamente na posição de “aluno” que a proposta situa as crianças neste caso.

dividindo os momentos, anunciando que neste ponto, a proposta era artística, mas não Estética. Eu diria, em complemento, que mesmo a Arte está em segundo plano, ou como já pontuado com Vieira (2018, p. 70), está servindo de “apoio para outros conteúdos”. São as habilidades manuais, ou a famosa e muito citada “coordenação motora fina” o foco na ação de colorir “dentro dos limites”. Então, por essa razão a professora assinala para que “pintem com a cor que eles quiserem”. A combinação das cores não era importante aqui. Da mesma maneira, o recorte e colagem da letra reforçava as mesmas habilidades, com o adicional do reconhecimento das letras, ou melhor, da letra “p” de “pião”. Mas continuemos ainda na parte “artística” da proposta.

CAROLINA G3: *Aí eu peguei papelão, né? Que eu sou a louca do papelão. Peguei papelão, passei um prime primeiro, né, pra aceitar qualquer cor, né? Porque aí eu já ia ver... As cores vão ficar sobressaindo. E aí, né? Dentro daquela questão, cada, né? Não sei como fala, né? Espaço desse você vai pintar uma cor. Disponibilizei quatro cores, né? “E sendo que uma você vai deixar do jeito que tá. Branco”. E aí era tinta de tecido. [...] E assim eles fizeram. Pintaram. Eu trabalhei com quatro crianças de cada vez, porque aí eu fiz o rodízio das tintas pra não sujar muito pincel, né? Rodízio do pincel, rodízio das tintas. E aí eu vi que eles ficaram bastante concentrados. Eu disse: “tudo bem, até aí é só arte, né?” Não fizeram sujeira, são bem concentrados nessa parte.*

Sei que em outro capítulo já havia apresentado parte desse relato. Quis naquele momento analisar o percurso de construção das concepções de Arte e Estética das professoras. Mais do que tais concepções, interessa-me agora observar em profundidade a própria ação. Teria ela, neste segundo momento, escapado à lógica de “ocupação” das crianças? Seria ainda a produtividade um princípio da prática em questão? Antes de responder, olhemos o registro fotográfico cedido pela professora.

Figura 9 – Registro fotográfico dos discos para pintar



Fonte: Acervo pessoal da professora Carolina à pesquisa (2023).

Todo o material que observamos na imagem fotográfica foi previamente preparado pela professora. As escolhas foram sendo expressas no relato. Inicia dizendo que passou “um *prime* primeiro, né, pra aceitar qualquer cor”. Depois, decide que as crianças devem pintar cada espaço de uma cor, sendo que um deles deve ficar em branco. Assim, disponibilizou quatro cores. Até mesmo como dinâmica, com o intuito de minimizar a sujeira, ela faz o “rodízio do pincel, rodízio das tintas”. Não apenas a prática remete ao modelo escolar, como também para uma perspectiva mecânica de divisão do trabalho. Claro que cada criança construiu seu objeto por inteiro. Mas essa construção por etapa, em que todos avançam as etapas juntos pois dependem do material que está com o outro, parece problemática. Soma-se ao fato de que todas as escolhas já foram tomadas *a priori*. As crianças apenas executaram uma tarefa de cada vez. Essa sequência de fatos me faz discordar da professora, pois mesmo que uma linguagem plástica (a pintura) esteja sendo explorada, isso não garante o caráter artístico à ação. A relação com a Arte exige maior profundidade. Ela implica considerar outro tipo de “poder produtivo das

linguagens, isto é, o poder lúdico de transfigurar a existência no ato de plasmar em traços e manchas valorações da convivência” (Richter, 2006a, p. 243).

Sigamos para a próxima fase do trabalho.

CAROLINA G3: *E aí peguei, pegamos um palito, não vai dar para ver aqui. Peguei um palito de picolé. Palito de churrasco, na verdade, depois que estava seco, né, o círculo. E eles estavam na mesa nesse momento, né? Aí eu disse para eles: “ó! Isso aqui é um pião. Vocês sabem o que é o pião? A gente já trabalhou o pião, né?”. “Sim!”. “Tá. Então agora vocês vão fazer ele rodar. Eu não sei como vocês vão fazer, mas vocês vão dar o jeito de vocês”. Aí, eles começaram, né, na mesa, e viram que não era muito legal, a superfície não era muito boa, né, da mesa. E aí foram pro chão. Aí eu fiz um vídeo deles quando eles foram pro chão. Coloquei até uma musiquinha e tudo.*

Talvez, como eu, o leitor e a leitora desta tese pergunte: mas ela não está trabalhando ainda o pião? Afinal essa última etapa não consiste em montar a parte faltante do objeto e entender seu sentido, ou seja, experimentá-lo brincando? O que me faz voltar à associação já explorada entre “trabalho e “ensino”. Mais do que isso, uma noção de “trabalho” centrada na professora. Ela apresentara o objeto e explicara seu significado. Uma relação de exposição (por parte dela) e assimilação (por parte das crianças). Como “atividades de registro” situadas ainda nesse processo, encontram-se as propostas envolvendo as habilidades motoras ao colorir e o reconhecimento da primeira letra da palavra “pião”. A partir daqui, outra lógica assume o lugar. A imprevisibilidade, a experimentação e a produção de sentidos que as próprias crianças dão ao objeto. Ela ainda narra:

CAROLINA G3: *Aí eles criaram uma roda, né, sem que eu mandasse. Eles criaram uma roda e ficaram jogando ali na roda. Que é uma brincadeira que a gente fazia na rua, que hoje não tem mais, né?*

É nesse ponto que a professora identifica a dimensão estética sendo contemplada. Quando as crianças experimentam, descobrem, criam soluções, brincam e se divertem. Quanto a isso, tenho que concordar. Mesmo se tivermos os princípios estéticos (Brasil, 2009a) como parâmetro nesta análise, é possível encontramos, por exemplo, nesta última fase a “ludicidade”, sobretudo na brincadeira, a “criatividade” na busca por uma forma de fazer girar o pião, dentre outras. E haveria algo a ser problematizado? A meu ver, sim.

Primeiramente, as escolhas da professora não foram arbitrárias. Somente ao final da atividade é que as crianças compreenderam por que cada espaço precisava ser colorido de uma cor diferente. Ao girar o pião o efeito de mistura de cores acontecia. Por que a professora não mencionara isso? Afinal, se o campo artístico era importante e estava sendo incorporado em

sua perspectiva, por que não mediara esta parte? A mistura de cores é um conhecimento relativo nesse campo. Estaria presente o medo de não funcionar e frustrar as crianças?

E, em segundo lugar, a divisão entre “trabalhar o pião” e depois “brincar/experimentar o pião” cria uma separação de intencionalidade que caracteriza: **a)** a própria concepção de “atividade”, aproximando-a da lógica de produtividade, de ocupação das crianças, voltada a um produto final; **b)** a concepção de ludicidade, na medida em que separa o “trabalho” como a parte séria e a “experiência”, a vivência “lúdica”, como não-séria, isto é, próxima à lógica recreativa que abordei há pouco com Massa (2015). Também Carvalho (2010, p. 69) observa uma cena semelhante em sua pesquisa. Entre a situação dentro da sala onde imperava segundo ela, “ordem e disciplina”, e a brincadeira sem qualquer direcionamento no espaço externo, a qual beirava o “caos”, diz a autora que, “[...] o que se percebe na relação entre ordem e o caos é que os dois estados quando rigidamente separados, são opressivos”. Essa divisão entre “blocos de atividade” será mais bem demarcadas ao falarmos da unidade de registro “rotina”. Mas antes, sigamos ao segundo grupo de atividades mencionadas no Quadro 18.

8.1.4 Atividades de cunho escolar

Ao revermos, principalmente a primeira parte da última atividade aqui analisada (quer dizer a “atividade de registro” da Figura 8 temos uma prévia da lógica predominante do conjunto de práticas que organizei como “atividades de cunho escolar”. Isto é, na mesma imagem, observamos um desenho para colorir (de um pião) e uma proposta de recorte e colagem de uma letra (“P” de “pião”). Já pontuei que, mesmo sendo considerada de cunho artístico pela professora, a ação de colorir não me parece sustentar essa perspectiva, e muito menos ser atenta à dimensão estética. A lógica de ocupar as crianças parece bem presente nesse caso. Especialmente porque a segunda etapa da atividade, a de encontrar, recortar e colar uma letra, parece ser o objetivo principal. Organizada de modo que todos fazem a mesma coisa ao mesmo tempo, esse desejo de homogeneização de experiências materiais e temporais, faz com que a proposta já se aproxime das “atividades de cunho escolar”. Mas, sigamos com esse bloco para compreendermos melhor seus exemplos e suas especificidades.

Segundo o Quadro 18, as “atividades de cunho escolar” correspondiam às propostas assim descritas: “Atividade no papel”; “Atividade educativa” (ligar os instrumentos); “Aula de atividade”; “Atividade do meio ambiente”; “Atividade de casa”. Apenas uma dessas menções diz respeito a uma ação concreta proposta pelas professoras. As outras manifestações surgiram com base nas análises dos planejamentos levados para discussão no segundo encontro do Grupo

Focal, ou emergiram, de maneira mais abstrata, do próprio diálogo. Começamos por aquela que representa uma experiência vivida pela docente.

AMANDA G2: *Aqui é minha segunda atividade! Aqui nós fizemos... Trabalhamos... fizemos uma atividade: o meio ambiente. Pedimos potes descartável, potes pet. Aí cortei. Aí pra ficar engraçadinho a gente fez a foto deles na frente, o nome, e aí eles colocaram o milho na terra que eles pegaram lá da frente da escola. Mas foi todos nós, uma fila, com um potezinho. Aí pegamos a terra, e colocamos, com a identificação já da foto deles na frente do pote. E aí a gente fez uma rodinha e eles colocaram o milho. Aí tinha a questão da responsabilidade, né? Aí... a responsabilidade com o meio ambiente. A responsabilidade com você, com o seu espaço. E aí eles pegaram, fizeram, e aí a gente deixou lá fora. E eu achei que levava mais tempo. Achei que levava uns doze dias. Quinze... Dos sete dias já tinha brotinho. Aí eles ficaram tudo admirados. E então... É que não tá a foto muito grande da... Eu acho que eu te mandei, né? A foto da exposição que nós fizemos? Teve a exposição. [...] Nós fizemos um espaço lá fora com TNT verde, com as identificações da história na parede, com a comemoração do meio ambiente, e o que que era o brotinho. Espalhei os livros em cima, contando a história na parede pra que as crianças que passassem, olhassem e assimilassem tudo o que tava ali, então. Aí tinha o pote deles, que ficou a coisa mais engraçadinho, com o rostinho com a... com o brotinho. Aí depois eles levaram pra casa.*

Como uma característica já mencionada desta professora, seu planejamento parece seguir uma organização por datas comemorativas, no caso, o dia do meio ambiente. Note que ela inicia dizendo que essa é a segunda atividade. A primeira foi uma contação de história falando sobre alimentos. Ela conecta, nesse sentido, o milho (como um alimento presente na história) com a ideia de ensinar a ter “responsabilidade com o meio ambiente”, como objetivo desta. Não se trata de uma conexão clara para mim, quem dirá para as crianças. Essa é justamente uma das ponderações que aborda Ostetto (2000) sobre essa lógica de planejamento. Ao mesmo tempo que um tema pode permitir aprofundarmos certas experiências e conhecimentos, ele pode engessar o trabalho docente, refletindo em uma sucessão de atividades desconexas.

É de se considerar que, se a estesia é algo que nos interessa, o contato com a terra, o exercício de observação e acompanhamento do desenvolvimento da planta são potências para se contemplar a dimensão estética na prática pedagógica. Contudo, vemos justamente esses atos sendo minimizados. Como diz a professora sobre buscar a terra: “Mas foi todos nós, uma fila, com um potezinho”. Infelizmente não tenho autorização para replicar as fotos das crianças. Mas no portfólio posso ver que o que poderia ser um exercício de exploração da terra, de suas propriedades, sua plasticidade, se converteu apenas no ato mecânico de colocar terra no balde. Ação regida pelo tempo contado para ação, por isso, foram todos em fila. Um de cada vez

enchendo seu “potezinho” e voltando para a escola¹³⁹. De igual maneira, o plantio segue uma lógica parecida quando a professora diz: “E aí a gente fez uma rodinha e eles colocaram o milho”. Há um registro fotográfico do exato momento. É quando percebo, novamente, que a atividade está centrada na docente e o que se objetiva é o produto final, tanto em forma de registro, como ela acabara de dizer, como também ao final quando afirma: “Aí depois eles levaram pra casa”.

Situo tal ação no grupo de atividades de cunho escolar por não identificar nela objetivos relacionados com a Arte, como no primeiro bloco. Sei também que a proposta do “pião” mostrara etapas do trabalho ancoradas em práticas muito escolarizantes. Essa, por sinal, é uma característica a ser ressaltada em todas as propostas vinculadas com a unidade de registro “atividades”. Mais do que isso, o caráter escolarizante é determinante para a própria categoria na qual se inserem as atividades. Todavia, são o método e o conteúdo abordado o que me sugerem a necessidade de diferenciação.

Voltando ao relato, a professora ainda mencionara uma preparação dos “potes”, na qual: “Aí pra ficar engraçadinho a gente fez a foto deles na frente”. Trata-se da roupagem lúdica sobre uma atividade muito característica do Ensino Fundamental (afinal, meio ambiente é um conteúdo que lhe cabe). Mas a intenção de deixar “engraçadinho” é o que, para a professora, confere um caráter mais lúdico e pertinente com uma proposta da Educação Infantil. E, em um texto aqui já citado, Leite (2007) critica a infantilização das produções das crianças. O “teatrinho” e a “musiquinha” segundo a autora, e aqui o “engraçadinho”, são maneiras de reforçar um estereótipo de infância que, de longa data, temos tentado afastar do cotidiano da Educação Infantil. Ele minimiza tanto as criações (o teatro e a música, para Leite [2007]) quanto a capacidade criadora (a fotografia “engraçadinho” que poderia muito bem ser substituída por qualquer forma de identificação produzida pelas próprias crianças).

Por último, outra característica que reforça o cunho escolar da prática pedagógica apresentada é o foco na produção e o conteúdo apresentado (meio ambiente) em detrimento do objetivo transformador mencionado pela professora. Ela diz: “Aí tinha a questão da responsabilidade, né? Aí... a responsabilidade com o meio ambiente”. Mas não volta a esse ponto, pelo contrário, depois de confeccionado o “trabalho” ele é deixado “lá fora” (provavelmente fora da sala), até ser levado para casa. E a responsabilidade? Vemos assim que ao descrever a proposta como “atividade: o meio ambiente”, parece que o próprio “meio ambiente” terminou sendo reduzido à ideia de plantas, e essa, ao “milho”.

¹³⁹ Aqui uso o termo “escola” porque a experiência se passa com uma turma de pré que está inserida na escola, e não em uma instituição específica de Educação Infantil.

Talvez diga isso mais de uma vez neste texto. Mas, apesar das problematizações que levantei diante a prática agora analisada, não vejo sentido em algum tipo de culpabilização individual sobre a docente. São práticas que se inserem em uma teia de significações em tensão na própria constituição da Educação Infantil. As turmas de quatro e cinco anos são as que tendem a sofrer ainda mais as pressões de uma escolarização precoce, por sua proximidade com o Ensino Fundamental. Vemos isso de maneira mais contundente, e de diferentes formas.

A que mais chama atenção é uma associação feita pelas próprias professoras entre um suporte (o papel) e um tipo específico de atividade, que remete ao modelo escolar. Explico. Na medida em que o diálogo do Grupo Focal passava a questionar quais práticas pareciam mais sensíveis, mais abertas à experiência e, ao mesmo tempo, mais adequadas à Educação Infantil, uma das professoras queixara-se sobre uma postura da Secretaria Municipal de Educação referente ao uso do papel com as crianças pequenas. Mesmo não tendo nenhum tipo de determinação legal, seja em âmbito nacional, estadual ou municipal, que indique algo parecido, as professoras relataram uma “proibição” do uso do papel na Rede Municipal. Segundo elas, tal posicionamento teria sido expresso em reuniões, e atravessara mais do que uma única gestão municipal.

Elas interpretam essa atitude da equipe gestora como uma postura extremista, que traz impactos diretos nas possibilidades materiais que se apresentam às práticas pedagógicas. Vemos isso nos relatos a seguir:

JULIA G3: *Sou um pouco contra esse negócio de tirar totalmente o papel. [...] eles esperavam o di... a hora de fazer uma **atividade no papel**, sabe? Então, eu acho que tem que ter um equilíbrio.*

A discussão sobre a suposta “retirada do papel” tomou uma boa parte do encontro. Quanto a isso, há dois pontos a serem explorados. O primeiro é o fato de que a expressão “atividade no papel” não parece se tratar de uma proposta qualquer, a qual, casualmente, utiliza-se o suporte papel. O contexto em que se situa tal enunciação, assinala um tipo bastante específico de “atividade”. Quando pensamos no histórico das práticas pedagógicas para a faixa etária de quatro a cinco anos, sabemos desde as análises encomendadas em nível nacional (as quais já citei aqui, por exemplo, as de 1996 e a de 2009¹⁴⁰), que a presença de práticas escolarizantes é destacada. As “atividades no papel”, como as do pião já apresentadas aqui, são

¹⁴⁰ Refiro-me: Brasil (1996a; 2009b).

características desse modelo criticado. Muitas vezes, suspeito que seja justamente essa frequência que faz com que as crianças “esperem a hora de fazer atividade no papel”.

Minha pesquisa não me traz dados que possam adensar essa discussão. Todavia, minha experiência como docente me ajuda a perceber que as crianças associam essas práticas com a ideia de estudo, de aprendizado, já que isso é reforçado nas falas das professoras, no tipo de documentação que é reunido para demonstrar seu processo de construção, e mais do que tudo, pelo contato que as crianças têm com as turmas do Ensino Fundamental, nas quais impera essa forma de estudar, aprender e se comportar – afinal, na RME de São Francisco do Sul/SC, as turmas de pré são atendidas, em sua maioria, nas escolas e não em instituições de Educação Infantil. O compartilhamento do espaço com turmas que vivenciam uma lógica educativa completamente diferente tem seu impacto. Assim sendo, com experiências e análises mais precisas sobre o tema, Müller (2006, p. 569) conclui que,

Considerando a análise do espaço, da participação e das vozes das crianças da Turma do Pré, é nítido que esta é um apêndice da escola. A Turma do Pré sofre todos os encaminhamentos da escola de ensino fundamental, que também não está livre de análise, de críticas e de necessidade de mudanças. Escolarizar o Pré é entender a escola de ensino fundamental sem problemas, como um modelo inquestionável a ser seguido. Filas, horários, trabalhos, improvisações, práticas de higienização são atividades que, em nenhum momento, conceberam as crianças da Turma do Pré como participantes do processo. Considerando um lado, posso afirmar que o conceito de infâncias vem sendo ameaçado na escola. A tentativa de sufocamento da infância na escola aparece na geografia: a porta fechada, a pracinha nos fundos, a falta de interação com o mundo externo.

O segundo ponto leva-me para as ponderações feitas pela professora. Diz ela: “então, eu acho que tem que ter um equilíbrio”. E aqui devo concordar com ela. Se é verdade que há, por parte da Secretaria Municipal de Educação, algum tipo de pressão que almeje proibir o uso de papel na Educação Infantil, ela deveria ser repensada imediatamente. Afinal, se segundo os documentos oficiais (BNCC e DCNEI, por exemplo) o que se espera é ampliar o leque de vivências em relação às expressões artísticas, experimentando diferentes linguagens, como fazê-lo sem o uso do papel? Uma proibição desse tipo implicaria uma perda significativa para um conjunto de experiências. Caso, de alguma maneira, a justificativa de uma decisão como essa incida no tipo de propostas desenvolvidas, ou seja, a presença ainda muito forte de práticas escolarizantes – que segue aquele modelo de cópias de desenho para colorir, contornar letras de forma repetitiva, como as que já foram aqui criticadas – há que se pontuar que se está atacando apenas um suporte, mas não o problema. A luta deveria ser no sentido de quebrar o estereótipo das “atividades no papel” do tipo “mais do mesmo”, em que todos fazem a mesma coisa ao mesmo tempo, com um sentido de manter as crianças ocupadas, com propostas

relacionadas com um pseudodesenvolvimento. A crítica deveria se concentrar em mostrar que educar (e, por que não “ensinar”?) não é algo restrito nem a este suporte, formato, e – o que é justamente o problema apontado aqui – muito menos a um modelo em sua utilização.

Sei que, mesmo olhando mais propriamente para o campo artístico, essa lógica de produtividade e ocupação sufocara as possibilidades criativas no campo do desenho, por exemplo. A pesquisa de Melo (2005) demonstrara prioritariamente um foco de produções bidimensionais, sobretudo, desenho e pintura. A autora demarcara suas observações de maneira quantificável no quadro abaixo:

Quadro 19 – Diversidade das práticas em Artes Visuais na pesquisa de Melo (2005)

DIVERSIDADE DAS PRÁTICAS EM ARTES VISUAIS			
MODALIDADE ARTÍSTICA	TIPO DE PRÁTICA	QUANTIDADE	TOTAL
DESENHO	Desenho livre	6	60
	Desenho direcionado	24	
	Desenho livre espontâneo	17	
	Desenho copiado	13	
PINTURA	Pintura livre	8	24
	Pintura direcionada	6	
	Pintura livre espontânea	6	
	Pintura de desenho mimeografado	4	
COLAGEM	Colagem livre	2	10
	Colagem direcionada	6	
	Colagem sobre figura pronta	2	
MODELAGEM	Modelagem livre	8	8
CONSTRUÇÃO TRIDIMENSIONAL	Lembrancinhas para datas comemorativas	6	6
VÍDEO	Exibição para diversão	4	4
TOTAL:			102

Fonte: Adaptado de Melo (2005, p. 98).

Observando o Quadro 19, vemos que apenas dezoito das cento e duas práticas mencionadas não acontece sobre o suporte “papel”. Novamente, se o foco é possibilitar experiências variadas, a predominância de um único suporte pode indicar um problema a ser enfrentado. Mas insisto que, o que de mais questionável há nessa relação (especialmente considerando o objetivo desta investigação), é o tipo de “atividade” mobilizada. De todas as

produções bidimensionais do quadro acima, apenas 23¹⁴¹ partem do interesse de exploração da própria criança, por exemplo. E se não fosse o bastante, tudo indica que as construções tridimensionais, nomeadas como “lembrancinhas para datas comemorativas” seguem o mesmo princípio de ocupação e produtividade que tenho destacado como uma categoria de análise nesta seção.

Sem embargo, ainda é interessante notar que, mesmo tendo as professoras denunciado uma proibição em nível de Rede sobre o suporte papel, o tipo de práticas que, supostamente com isso se buscava inibir, ainda se faz presente de outras maneiras. O fato de tal assunto vir à tona, mesmo que não se tenha em nenhum momento levantado um questionamento nesse sentido, mostra que a presença da lógica escolarizante está apenas encoberta ou, em um cenário de cobranças sem grandes explicações, ocorre por outros meios. Vemos isso quando as professoras, na sequência dessa discussão, relatam:

RITA G3: *Eu ensino com o alfabeto móvel. Ai depois das atividades a gente vai lá... Tipo, que nem a atividade da feira, “Ah, pepino. Quem sabe com que letra começa?”. Todo mundo sabe. Então a gente vai escrever pepino. E eles conseguem.*

JULIA G3: *Eles gostam, eles querem aquilo ali. Eles querem ter contato com o papel.*

A escolha do “alfabeto móvel” parece ter incorporado como princípio a não utilização do papel, e representa uma prática pedagógica que acontece nas sombras, por dois motivos. Primeiro porque, ainda que seja uma decisão infundada, as professoras compreendem que tipo de práticas se quer inibir com a “proibição do papel”. Afinal, o excerto acima mostra que a professora apresenta as letras de um objeto que acabaram de experimentar em uma “atividade”, e todos, ao mesmo tempo, passam a escrever a palavra que ela indicara. Mesmo que a forma de interação remeta para uma antecipação do processo de escolarização, elas acreditam na importância dessas ações e as justificam com o próprio interesse das crianças sobre elas¹⁴². E segundo, o fato do alfabeto citado ser um material “móvel” permite que ele possa ser usado e guardado, não deixando vestígios.

¹⁴¹ Refiro-me ao “desenho livre espontâneo” (17), à “pintura livre espontânea” (6). As outras propostas que se dizem “livre” mas não “espontânea”, correspondem na pesquisa às produções que as professoras propunham, mas que não tinham um tema em específico.

¹⁴² Müller (2006, p. 564) também destaca que as crianças “[...] manifestavam gostar de realizar os trabalhos realizados pela professora”. A autora revela que esse interesse estava associado: **a)** ao desejo de aprendizagem – haja vista que as crianças “[...] entendiam suas aprendizagens como resultado dos trabalhos que realizavam na escola” (Müller, 2006, p. 564); **b)** “O uso dos materiais para a realização da atividade”; e **c)** as expectativas – relacionadas às “[...] aprendizagens futuras na primeira série, representando o entendimento que as demais crianças também fazem do Pré: um tempo de espera” (Müller, 2006, p. 565).

Assim, para além disso, a maneira de expor esse tipo de atividade ressalta a diferenciação de perspectivas entre duas abordagens. E, em relação às práticas envolvendo o reconhecimento das letras, o termo usado é “ensino”. Já destaquei que, no decorrer do relato, vemos que a atividade abrangera a turma toda, e ao mesmo tempo. Ela tampouco se insere em interações decorrentes das brincadeiras. Há uma suspensão do jogo e do lúdico e o surgimento de uma espécie de fração, de núcleo escolar no tempo de convívio das crianças. Rita apresenta uma dinâmica e um momento para isso acontecer. Diz a professora: “depois das atividades”. Então, “atividade” termina sendo diferenciada de “ensino”. A “atividade da feira” a que se refere e que veremos mais adiante, ocorre na relação e no contato com as frutas. Ela segue uma proposição lúdica, brincante. Dessa maneira, o que fica nas entrelinhas é uma ruptura na rotina. Primeiro brincamos, mas cessada a brincadeira, vamos aprender (já que eu vou ensinar) as letras.

Há nas próprias DCNEI um reconhecimento bem marcado da presença da linguagem escrita na sociedade. Nesse mesmo sentido, ao se discutir letramento e alfabetização é comum, no campo acadêmico, partirmos da afirmação de que as crianças, antes de iniciarem a pré escola, por exemplo, já estão inseridas em ambientes letrados e vivenciam práticas de letramento variadas em seus cotidianos. O que está em jogo aqui diz respeito à maneira como essa relação com a leitura e escrita tem sido demonstrada pelos relatos das participantes. Partindo de uma pesquisa desenvolvida numa turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, Nogueira e Perez (2013)¹⁴³ assinalam “[...] a supremacia da perspectiva associacionista em práticas alfabetizadoras” e ainda afirmam que,

Tal perspectiva privilegia a repetição, a memorização e a hierarquização dos conteúdos, dificultando a apropriação da língua escrita pelas crianças e do seu reconhecimento como usuário competente e participante efetivo de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita (Nogueira; Perez, 2013, p. 84).

Logo, por mais que a pesquisa de Nogueira e Perez (2013) incida em um contexto bastante preciso, a “supremacia” da perspectiva indicada pelas autoras reflete as discussões e experiências trazidas por esta investigação. Aqui, as práticas alfabetizadoras mostram-se muito vinculadas ao modelo escolar, como tenho pontuado, o qual opera com todo e qualquer conhecimento (inclusive leitura e escrita) utilizando-se da lógica de repetição, controle, memorização, fragmentação, e outras características mais.

¹⁴³ Faço referência ao título do artigo das referidas autoras: A supremacia da perspectiva associacionista em práticas alfabetizadoras no 1º ano do ensino fundamental de nove anos.

Nesse sentido, é justamente no tipo de relação entre o objeto de conhecimento ali mobilizado, a dinâmica adotada e a importância dada a partir da perspectiva docente, que decido situar os exemplos das práticas pedagógicas alfabetizadoras relatadas como sendo, também, de cunho escolar. Não cabe aqui nenhum tipo de julgamento ou culpabilização docente. Tenho buscado destacar que se trata de um pensamento enraizado na história da própria Educação Infantil. Mais do que isso, vinculado às políticas influenciadas pela agenda econômica da década de 1990, as quais disseminaram um modelo pré escolar compensatório, concebendo essa etapa educativa como “[...] uma prolongação antecipada da escolarização, com o objetivo de prevenir o fracasso escolar e, consequentemente, economizar recursos” (Lucas, 2008, p. 54).

De igual maneira não quero dar a entender que qualquer atividade associada às letras seja, por essa razão, de cunho escolar. Se quisermos voltar aos documentos oficiais, temos um conjunto de “objetivos de aprendizagem” na BNCC voltados à “fala, pensamento e escrita”. E no Art. 9º, inciso III das DCNEI, há indicativos para que as práticas pedagógicas possibilitem “[...] às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (Brasil, 2009a). Questão ainda mais aprofundada no texto “A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância” de consultoria técnica de Baptista (2010). Seu último destaque, inclusive, vai ao encontro do que tenho tentado dizer.

Finalmente, há que se ressaltar que não é na educação infantil que a criança inicia sua alfabetização. Esse processo se inicia fora das instituições escolares e, muitas vezes, antecede a entrada da criança nessas instituições. Também não é nessa etapa educativa que a alfabetização se completará. A educação infantil tem como principal contribuição para esse processo fazer com que a criança se interesse pela leitura e pela escrita, que ela deseje aprender a ler e escrever e, ainda, fazer com que ela acredite que é capaz de fazê-lo (Baptista, 2010, p. 10).

A professora Julia, por exemplo, relata uma prática que, apesar de envolver a escrita, não parece assumir as características da alfabetização do modelo escolar e que explicita esse encontro significativo das crianças com as práticas de letramento:

JULIA G3: *É que eu não tô ali: “Ah! Copia isso desse jeito, dessa maneira”, sabe? É uma escrita espontânea. Teve alguns, por eu tá o tempo todo ali escrevendo, eles sentavam comigo enquanto eles tavam brincando, vinha aqui, escrevia. E depois eu tava vendo o que eles estavam fazendo, daí eu cheguei pra esse mesmo aluno que falou do prédio, daí eu: “O que você tava?”. “Eu tô fazendo o que você faz, escrevendo!”. E eram vários símbolos. Só que ele já compreendeu ali, sabe? A estrutura. O que que é uma escrita? Mas pra que que ela serve? Pra que que ela funcionava? Pra, né, se comunicar. Entendeu? Assim, não era uma escrita, mas pra ele era. Então ele já estava letrado, né? Ele não estava alfabetizado, mas ele está*

letrado. Ele consegue entender a função. Agora, se tu não trabalha, não mostra pra criança. Ela chega totalmente sem saber pra que serve a escrita.

Sem pretender que todos desenvolvam uma determinada atividade ao mesmo tempo, usando de sua sensibilidade e conhecimento profissional, a professora procurara mediar a relação da criança com a cultura letrada. Ela apresentara livros. Mostrara-se como alguém que escreve, lê, interpreta. Possibilitara um tempo, espaço e materialidades para que, por interesse próprio, a criança experimentasse práticas de escrita e leitura. Mais que isso, questionara, interferira, ajudando a criança a atribuir sentido àquilo que estava fazendo. A estesia infiltrara-se nessas relações. Criação, representação, expressão, estavam em jogo nessa troca entre a professora e a criança.

Não é por acaso que encontramos uma articulação direta entre o que tenho chamado de modelo escolar (e também a alfabetização do modelo escolar) e a categoria “aula”. Assim, em um texto intitulado “Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor”, Campos (2008, p. 127) defende que a faixa etária da Educação Infantil “[...] demanda um tipo de atendimento que não se encaixa no modelo escolar”, sendo ele expresso como: “[...] organização do tempo em aulas centradas na condução do adulto - dentro do qual foi construída a carreira do professor”.

É notório que as menções ao termo “aula” trazem consigo uma relação com o tempo. Assim, essa unidade de registro concentra tanto um modelo, quer dizer, o escolar, quanto uma lógica de tempo que lhe é peculiar, isto é, do tempo fracionado. Observemos melhor duas falas:

AMANDA G2: *A segunda seria arte com giz de cera. Que no caso é pra é... propiciar momentos de descoberta. É... pra essa **aula de atividade**, nesse modo diferente “iniciaremos com uma conversa sobre a arte e de que forma acontece e logo após começaremos a atividade”.*

DÉBORA G2: *Aí ela realiza uma **atividade educativa**, que é ligar os instrumentos musicais, em folha mesmo, sabe? E depois nessa... Não sei, ela não colocou aqui quanto tempo e nem se é na mesma **aula**.*

Já analisamos, em outro momento, a experiência de desenho com o giz de cera feito com o ferro de passar. Tratava-se de uma proposta centralizada na professora. Nessa unidade de contexto temos somada a expressão “aula de atividade”. Se a prática narrada já se aproximava do modelo escolar, as condições de tempo, fragmentado, determinado, e sem conexão com uma sequência maior ou mais ampla de atividades, faz com que lhe caiba muito bem o termo “aula”. Esse formato representa a lógica de “aula” presenciada no Ensino Fundamental.

No segundo excerto, a professora Débora analisa uma proposta levada para discussão envolvendo a música. Ela refere-se a uma etapa do trabalho a ser desenvolvido como “atividade educativa”. Trata-se da imagem abaixo:

Figura 10 – "Atividade educativa" de ligar os instrumentos



Fonte: <https://www.turminha.com.br/atividade-educativa/ligando-os-instrumentos-musicais-iguais>. Acesso em: 10 jul. 2024.

Se até o momento as práticas vinham sendo apresentadas indistintamente como “atividade”, por que essa teria como adjetivo “educativa”? As outras não o seriam? Muito provavelmente a professora responderia que sim. Então, uma vez mais, o que parece estar em questão é o modelo, o tipo de atividade. A “atividade no papel”, a “atividade de registro”, a “atividade educativa”, todas já abordadas aqui, têm em comum sua fundamentação em um modelo escolar. Vemos na atividade de “ligar os instrumentos” uma lógica de aprendizado sobre tais objetos centrada no controle docente, na elaboração de um produto final (a folha), no aprendizado sobre os objetos apenas por meio de representações (suas figuras), objetivando reconhecimento, memorização e ênfase nas habilidades motoras manuais como requisito para desenvolvimento da atividade.

A professora ainda conclui sua fala dizendo: “ela não colocou aqui quanto tempo e nem se é na mesma aula”. O que reafirma a “aula” como uma unidade de registro com algumas especificidades. E, para além de enquadrar-se na categoria de análise das práticas pedagógicas que tentei definir neste tópico – quer dizer, pela aproximação com o modelo escolar e sua lógica

de produtividade, de ocupação das crianças – o modelo “aula” ainda parece ter como caracterização adicional um recorte de tempo abstrato, dado apenas pelo relógio, e não pela relação com o conhecimento¹⁴⁴. A relação com o tempo é chave para outra categoria que abordarei em seguida, a qual passa a ser indicada pela unidade de registro “rotina”.

8.2 ENTRE O MODELO ESCOLAR E O MÉDICO HIGIENISTA: A ROTINA

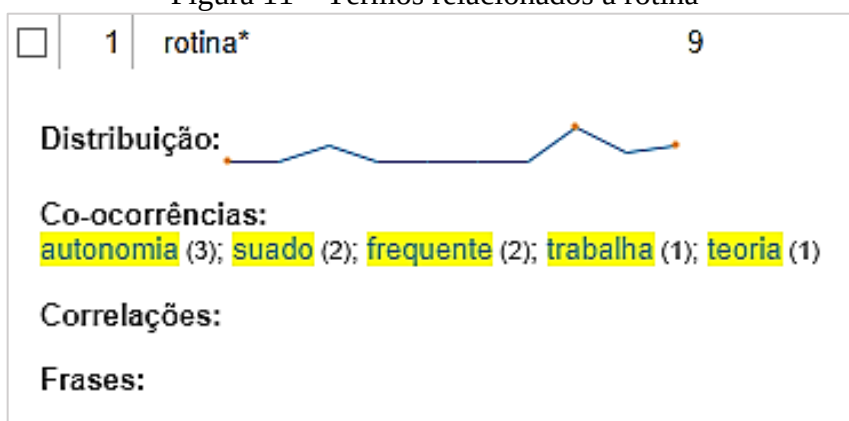
Ao buscar as contribuições de Vieira (2018, p. 113), pude destacar uma concepção de “atividade” mais abrangente, compreendida como “interação vivida, no tempo e no espaço, na relação com os materiais e nos agrupamentos”, para a qual “tudo está encadeado”. Sem embargo, seguindo as problematizações da mesma autora sobre o termo, pude, num sentido contrário, identificá-lo como uma unidade de registro que indicara ações mais específicas, sempre próximas de uma lógica escolar. Como uma espécie de desdobramento das “atividades”, surgira o termo “aula”, tendo por característica adicional, uma organização de tempo restrito e fragmentado, em relação direta com um conteúdo a ser ensinado.

Na medida em que Vieira (2018) compreende essa mesma fragmentação das práticas e seu caráter produtivista envolvendo o termo “atividade” reconhece sua vinculação com uma estrutura maior de organização do trabalho docente, isto é, a “rotina”. Debruçando-se sobre pesquisas e orientações curriculares conclui que, “[...] da mesma maneira que alguns dos documentos nacionais e municipais não evidenciaram com clareza o significado do tema **atividade**, o mesmo ocorreu para a categoria rotina” (Vieira, 2018, p. 102 – Grifos do original).

No decorrer dos encontros do Grupo Focal o termo “rotina” fora mencionado nove vezes. Dentre os relatos é possível identificar três usos variados que permitem entendimentos diferentes sobre seu significado. Fazendo o uso da ferramenta de análise lexical *voyant tools*, pude extrair uma figura com os termos que aparecem em coocorrência, tornando mais visível essas perspectivas. Vejamos:

¹⁴⁴ Não quero dizer que no modelo “aula” o conhecimento não seja importante, pelo contrário, diria que ele é de extrema importância mesmo na lógica mais “conteudista” do Ensino Fundamental. Mas esse conhecimento mobilizado não é o que a caracteriza o modelo em si. E, por essa razão temos que nos reportar para uma área ou conteúdo para designar do que se trata a “aula”, por exemplo, “aula” de “artes”. O segundo termo é determinante para o conhecimento mobilizado, enquanto o primeiro enfatiza o modelo.

Figura 11 – Termos relacionados à rotina



Fonte: Elaborado pelo autor utilizando o *voyant tools* (2024).

É na relação com os termos “autonomia” e “teoria” que a primeira interpretação acontece. Autonomia concentra aqui um princípio de cuidado por parte das docentes, e ao mesmo tempo, uma intencionalidade de desenvolvimento voltada para a questão comportamental de conquista da independência por parte das crianças. Já com os termos “suado”, “frequente” e “trabalha”, a rotina é pensada mais especificamente tendo em vista o tempo como fator elementar. Rotina remete, neste caso, à uma organização ou recorte temporal, que normalmente se mostra repetitivo. Aprofundaremos as duas lógicas adiante.

A terceira interpretação não se encontra expressa por outro termo na Figura 11. Embora também não se encontre totalmente descolada das outras. É uma fala única que possibilita a interpretação da rotina como a totalidade das atividades vividas na instituição. Está assim expressa:

JULIA G4: *Porque a gente vai ter que estar o tempo todo ali e tá escrevendo, porque muitas vezes se esquece. Então o que que eu fazia? Algumas vezes eu gravava, deixava meu celular lá, gravando a **rotina** ali deles, queria pegar algumas coisas pra realmente mostrar.*

Ao falar das dificuldades de elaborar um relatório que trouxesse um pouco das falas das próprias crianças, a professora Julia conta sua estratégia de gravar a “rotina ali deles”. A unidade de contexto do uso da palavra “rotina”, então, direciona-se para a totalidade e não a um recorte temporal. Era justamente a impossibilidade de registrar os fragmentos que a fez decidir registrar tudo, para depois selecionar aquilo que julgasse ser mais significativo. É a única vez que “rotina” adquire esse sentido.

Justamente por não ser essa a interpretação geral do termo “rotina”, que ela adquire aqui o *status* de unidade de registro, indicando os caminhos para mais uma categoria de análise das práticas pedagógicas. Se não é entendida como o conjunto das práticas organizadas no tempo e

no espaço, ela só pode, pelo contrário, remeter para um tipo de prática pedagógica mais pontual. Então, para explorarmos um pouco melhor suas relações com o cuidado e a autonomia voltemos às contribuições de Vieira (2018). Diz a autora,

No tocante à rotina das crianças de 4 e 5 anos, o estudo de Barbosa indica que há uma mudança de foco, pois a atenção se transfere dos cuidados do corpo para a mente das crianças. As rotinas se aproximam mais do modelo escolar do ensino fundamental. Aos poucos o tempo das **atividades** de cuidado pessoal (fralda, sono, mamadeira...) vai migrando para **atividades** mais diversificadas. Nessa fase se privilegia o jogo, as brincadeiras de faz de conta, experiências, música, desenho, etc.. [...] Parece haver entre as rotinas da creche e pré-escola um descompasso entre as **atividades** de cuidar e as **atividades** de educar, formando-se dois blocos distintos. O primeiro dá uma grande ênfase no cuidado e higiene, desprezando o aspecto educativo, enquanto o segundo por sua vez antecipa a aprendizagem de conteúdos, parecendo separar cognição de afeto, e o ensino de cuidado (Vieira, 2018, p. 70 – Grifos do original).

Estaria o “cuidado” afastado das atividades que compõem as rotinas das turmas de quatro e cinco anos? Já vimos, ao analisar a categoria “atividade”, o quanto as afirmações de Vieira (2018) fazem sentido também nesta investigação. Embora o binômio cuidar e educar seja uma marca da Educação Infantil como um todo (Brasil, 2009a), e não apenas com os bebês, tenho de assumir que esta pesquisa corrobora com o posicionamento da autora na medida em que a concepção de “atividade” se vê profundamente associada ao modelo escolar, criando os dois blocos de atividades mencionadas por ela. Todavia, é olhando mais atentamente para as práticas relatadas que proponho uma adaptação do “bloco” relacionado aos cuidados. Eu diria, com base nas atividades que veremos a seguir, que a ideia de cuidado se mantém, mas agora, sendo incorporada à lógica escolar, abordando tanto “conteúdos educativos” que adensam as práticas de cuidado, quanto comportamentos preparatórios para a independência e a individualidade que será exigida no Ensino Fundamental.

Analisando excertos em que as professoras mencionam o termo “rotina”, sua associação com o cuidado e a autonomia apenas reforça uma divisão da prática pedagógica em dois blocos distintos, como indicara Vieira (2018):

AMANDA G2: *E que assim, quando eu vejo isso aqui: “Ah, mexer com ferro”. Não vai mexer com ferro ali né? O meu trabalho também seria com ferro... ah... dinâmico. À parte disso também posso ensinar os cuidados com a criança. Porque ela vai ter uma noção dentro da casa dela. Tudo que eu posso... tudo que eu trabalhar aqui, eu aproveito toda aquela **teoria da rotina dentro de casa**, do espaço escolar, onde eles estiverem, né? Todo aquele cuidado que a gente tem que ter com a criança... manter... **Pra eles terem uma noção de cuidado...** com perigo.*

JULIA G4: *Acho que algumas, tipo ali, a autonomia, seria ali a rotina. Do meu ponto de vista.*

RITA G4: *É! Ou levarem o nomezinho pra chamada, ou tirar a agenda da mochila, levar pra sua mesa, aí já vai trabalhando.*

JULIA G4: *Sim, se tá ali a questão da, né? Da rotina diária, de ter autonomia, de pegar as suas coisas, de organizar elas, de guardar. Se alimentar... Né? Do cuidado pessoal ali com a higiene, com lavar as mãos.*

“A teoria da rotina dentro de casa”, a “noção de cuidado”, de “perigo” já sugerem uma complexificação das práticas de cuidado. Há, sem embargo, presente uma transferência de responsabilidades. E, por meio da educação e da informação, as crianças são inseridas em práticas de autocuidado. A postura da professora não se resume em assistir a criança, mas em prepará-la para que, longe da atenção dos adultos, ela possa cuidar de si. Essa mudança exige tanto conhecimentos quanto comportamentos específicos; por isso, reconhecer seu nome, ser organizado, fazer certas tarefas sem ajuda (como se alimentar e lavar as mãos) são fundamentais para lograr a citada “autonomia”. Entretanto, indaguemos. Estariam todas as práticas pedagógicas ligadas ao cuidado e autonomia separadas em um bloco o qual as professoras associam ao termo “rotina”? Teriam outras “atividades” (do bloco “educativo”), objetivos relacionados ao cuidado e a autonomia? Vejamos um relato para aprofundarmos essas questões.

AMANDA G3: *E observamos que eles não tavam se alimentando bem, que tem o horário, né? [...] E aí, na hora do lanche, não aceitam porque ou tem salada, ou tem carne, ou... só come feijão e arroz, deixa o resto do lado. Eu trabalho muito essa questão também de jogar comida fora. Apresento vídeo sobre isso. Olha, vamos aceitar a comida... a aceitação da comida. E aí eu vendo que muitas crianças não estavam comendo salada, eu fiz o sanduíche da Maricota.*

A professora busca nas atividades que se repetem todos os dias (quer dizer, naquele bloco de “atividades” relacionadas a um entendimento restrito de “rotina”, normalmente associadas ao cuidado), algumas questões que merecem atenção: restrição alimentar, isto é, a falta de alguns alimentos que ela julga importantes para a saúde das crianças. E, sob essa circunstância, decide inserir uma “atividade” em seu planejamento: “o sanduíche da Maricota”. Explica-nos:

AMANDA G3: *A história bem bacana. Trabalha a questão do individual, né? Que ela tem o lanchinho dela. Ela faz conforme o que ela gosta. Coloca aquela sequência da comida e sempre aparece um animal e tenta pedir para ela colocar outro ingrediente. E aí a Maricota foi colocando, mas no final ela é... ela faz parte da comida. Joga tudo para cima, coloca todos os animais pra fora e diz: “Agora eu vou fazer o sanduíche do meu jeito”. [...]*

Aí eu decorei bastante a sala, pra chamar bastante a atenção, montei o espaço deles. E aí eles tavam tudo curiosos, né? Antes disso, nós fizemos o corpo humano, trabalhamos cinco sentidos. E fiz uns bonequinhos de alimentos saudáveis e não saudáveis. Um dia antes a gente foi colocando na pare... na... nos bonequinhos, pro

próximo dia, que foi esse o dia da realização do sanduíche da Maricota. Nós fizemos: cada um serviu o alimen... o ingrediente que gostaria. Aí mesmo aquele que não queria... tinha beterraba, tinha cenoura, tinha pepino, tinha tomate, cebo... é, cebola não tinha. Aí o pão, aí uma maionesezinha pra dar um incremento, não é saudável, mas para contribuir melhor. E aí o presunto e o queijo. Muitos queria colocar só presunto e queijo. Aí eu pedia pra eles: “olha, você vai ficar super-herói! Vai virar princesa, vai virar príncipe se comer uma saladinha!” [...] Alguns comiam tomate e cebola... [expressão de equívoco]. Ah! Tomate e alface normal, né? Mas os outros ingredientes não saíram muito. Alguns era presunto e queijo! Como eu falei, a gente tentava ali não assustar eles, mas fazer eles sentirem o sabor.

A professora inicia o relato trazendo um resumo da história do livro “O sanduíche da Maricota”, que embasava a proposta. No decorrer da história surgiram alimentos variados. Cada personagem sugere que ela incluía algo diferente na composição do sanduíche. Essa era a ideia da professora também, em sua atividade, ela gostaria que as crianças incluíssem novas coisas em seus sanduíches, podendo assim, experimentar novos sabores (especialmente a salada), os quais ela havia verificado que a maior parte das crianças não comia. Contudo, a história tem uma reviravolta. A Maricota (a galinha personagem principal) revolta-se e decide fazer o sanduíche como sempre o fizera, comendo o que sempre comera. Isso é o oposto do que pretendia a professora. No relato ela desconsidera o valor simbólico desse comportamento na moral da história contada às crianças. Assim ela segue seu planejamento, conduzindo a atividade como programara inicialmente.

AMANDA G3: *Aí... É... toda a explicação no quadro... A sequência da história tinha que ficar ali pra lembrá-los quem era o primeiro da história, quem era o segundo, quem era o terceiro personagem. É aí depois eles foram servir o lanche. Ficou no meio. É... um por um, a gente chamava assim, pra poder ajudar e poder registrar que eles estavam comendo. Aí pra isso... Quando eles já serviam o lanche, já pedia pra ir no quadro, pra eles tirar foto.*

Recapitulando as atividades, lembramos que ela partiu de uma questão de cuidados com a alimentação, pois para ela, “as crianças não comiam bem”. É por meio de uma experiência estética com a contação de história que ela almeja mobilizar as crianças a experimentarem novos alimentos construindo seus sanduíches, como a personagem. Vemos aí que a experiência é direcionada apenas para a parte que lhe interessa da história. A dimensão estética nesse sentido já perde seu potencial, já que ela não incentiva ao questionamento, a imaginar, a interpretar, a pensar a história. Ela serve como uma espécie de ilustração da ação que farão a seguir. E, contrário de uma experiência estética, converte-se em uma explicação ilustrada da atividade, a qual fica explícita na terceira parte ao afirmar: “Aí... É... toda a explicação no quadro... A sequência da história tinha que ficar ali pra lembrá-los quem era o primeiro da história, quem

era o segundo, quem era o terceiro personagem”. Assim, ela busca replicar a história do livro com as crianças.

A professora iniciara pensando no tipo de alimentação, e foi assim que extraiu da problemática um conteúdo (característico ao Ensino Fundamental): alimentos saudáveis e alimentos não saudáveis. A atividade, que antes remetia ao bloco ligado ao cuidado, vai ganhando um caráter escolarizante e aproximando-se do bloco das “atividades educativas”. Além do conteúdo, o método e o objetivo passam a dar um contorno mais preciso para a ação. Quero dizer com isso que, a mudança de hábitos, que a princípio fora pensada a partir da possibilidade de ampliar o repertório gustativo das crianças com a exploração de novos sabores (objetivo bastante atento à dimensão estética), configura-se aos poucos na transmissão de informações, conteúdos/conceitos a serem assimilados. Assim, a interação que em princípio assumia um caráter mais sensível e simbólico – buscando a identificação das crianças com a personagem da história, ou nas fábulas criadas pela professora sobre os poderes que as crianças ganhariam se comessem certos alimentos – de repente vira a tentativa de reprodução dos acontecimentos da história, montando um sanduíche “ideal”, o qual seria fotografado, como produto final da atividade, como diz a professora: “Quando eles já serviam o lanche, já pedia pra ir no quadro, pra eles tirar foto”.

Outras duas propostas são citadas pela professora Amanda relacionadas aos alimentos. A “salada de frutas” e a “receitinha de família”.

AMANDA G3: *Quando eu sei que é uma atividade assim, bem legal, igual a **salada de frutas**. É... a gente trabalhou todo o tema das cores primárias. Mas tem que ser dinâmico. Se for assim, muito mecânico, eles se esquecem facilmente, né?*

AMANDA G3: *Tinha várias opções de atividade para incrementar a partir da história da Maricota. Só que aí eu parei na culinária. A **receitinha da família**. “Vamos inventar, família, uma receita com milho?” Aí eu passei o planejamento pra eles. Aí aqui, ela levou o pão de milho, a Mxxx. Tem a canjica! Que eu não queria que o Rxxxx segurasse, era perigoso dele derrubar. Mas tinha canjica. Isso na turma da parte da manhã. A parte da tarde foi bolo de milho, e foi uma torta salgada de milho. Eu achei gostosa também. Então aí nós festejamos o término da atividade. Agradei as famílias.*

As duas experiências corroboram com a perspectiva que já vinha sendo anunciada. A discussão dos alimentos parte de uma lógica de cuidado, mas na medida em que se torna um objeto de conhecimento/conteúdo a ser abordado, é absorvida pela lógica das “atividades” descrita na seção anterior. É assim que a “salada de fruta” se transforma em uma materialidade para se ensinar outro conteúdo/conceito referente ao Ensino Fundamental: as “cores primárias”.

Mesmo a “receitinha”¹⁴⁵ da família”, que poderia ser um elo, ou retorno, à ideia de cuidar/educar, pensando a casa como espaço principal no qual a criança se alimenta e que requer atenção especial e intervenção, não serve a esse propósito. A receita de família não consegue nem tocar no assunto da alimentação saudável (se considerarmos os exemplos trazidos), nem possibilitar uma discussão sobre o alimento como algo cultural, já que toda a proposta se vê restrita ao “milho” como tema principal – tema esse que surge com a história da Maricota, se insere na temática do meio ambiente, e se encerra na receita de família.

Antes de tecer análises mais gerais, observemos que a temática dos alimentos também fora abordada pela professora Rita.

RITA G3: *Eu trabalhei alimentação saudável. E eu montei uma feira com o pré dois. É, os pais não ajudaram, porque sabe como é a nossa escola!? E eu então levei tudo! Levei cestinha, levei “n” verdura, frutas, levei de tudo. Montei bem bonito com eles. Levei balança pra eles pesarem. Então assim, foi uma atividade muito prazerosa pra eles, e significativa. Porque eles vão levar pra sempre. Foi fantástico! Montei... Fiz uma fileira de carteiras, das mesinhas, aí eles me ajudaram a colocar todas as frutas e verduras. Agora lá tem uma horta, que o primeiro ano fez. E todos ajudam a cuidar da horta. Então a gente foi lá e aí a gente colheu verdura. Couve, alface, cheiro verde. O que eu não tinha levado. As demais coisas eu levei. Levei frutas até que as crianças falaram: “Ah, eu nunca comi isso”. Tipo, uma pêra, sabe? Coisas assim. Tá, então, todos participaram. Ah! Imprimir dinheirinho, porque aí uma coisa já liga outra e você vai interligando, então aí já se trabalhou “n” coisas.*

Note como ela apresenta inicialmente a proposta utilizando-se da unidade de registro “trabalho”: “eu trabalhei alimentação saudável”. Já explorei aqui o quanto essa maneira de retratar a prática pedagógica confere centralidade à figura docente. Contudo, no decorrer da atividade, ao que tudo indica, as crianças parecem bastante ativas no processo. Elas ajudam a colher as verduras, a organizar a mesa com os alimentos (que se converte na feira). São elas que acionam o caráter lúdico da proposta, brincando de comprar e vender as frutas, pesando e estabelecendo trocas usando o “dinheirinho” que a professora imprimiu. Já defendi também nesses escritos uma relação entre ludicidade e Estética. Assim, vejo a estesia como base da experiência narrada. A maneira como a professora Amanda o fizera, a ideia de “trabalhar os alimentos”, ou seja, tomá-los como um objeto de conhecimento, mas utilizando os próprios alimentos, permitira uma exploração mais sensorial, mais voltada aos sentidos, por isso, Estética. Não no viés que lhe atribui as DCNEI, mas na perspectiva do “sentido dos sentidos” como nos diz Duarte Jr. (2000). Tocar, cheirar, e o que é ainda mais rico, plantar, colher, dão maior profundidade aos significados das frutas, verduras e legumes do que apenas apresentá-

¹⁴⁵ Já discorri minhas críticas quanto aos termos usados no diminutivo.

los por meio de imagens, e o que não é raro, muitas vezes estereotipadas. Somado a isso, a interação, os jogos linguageiros (Richter, 2005; 2016) nos quais se engajam durante a brincadeira da feira ampliam ainda mais o potencial de tal ação.

Sinto que as duas práticas pedagógicas (da professora Amanda e da professora Rita) têm suas similaridades e diferenças. É fato que sobre a primeira, obtivemos uma riqueza maior de detalhes, o que me permitiu tecer mais problematizações. De qualquer maneira, sinto que na experiência da professora Rita, também há um foco nos conteúdos/conceitos: alimentos, quantidades (explorada com a balança), números (explorado com o dinheiro), especialmente pela frase “aí já se trabalhou ‘N’ coisas”. É como se tivesse determinado *a priori* assuntos que gostaria de abordar/ensinar, e tivesse, para isso, buscado uma atividade para fazê-lo. E de onde essa escolha? Por que os alimentos? A professora conclui o relato dizendo:

RITA G3: *E depois, ao término da atividade, eu lavei verduras e fiz a experimentação. Assim, muitos como disse você, se recusaram a experimentar. Mas a maioria das crianças experimentaram, e como você também [se referindo à professora Amanda], eu sou muito, tipo, mãezona. Eu quero que eles se alimentem bem, porque tem crianças que vão pra escola realmente, porque eles já chegam perguntando da hora do lanche. Então aí eu também fico cobrando. E nessa atividade é, eu dei... Pepino eles experimentaram, cenouras... Cenoura sempre tem na escola e pepino também, né? Mas assim, tudo o que foi apresentado ali, tirando também acho que umas cinco crianças que se recusaram... Tipo manusearam e tudo, mas na hora da experimentação, não foi... não teve jeito. Mas foi uma atividade muito legal. Eu sinto pra mim me trouxe um retorno muito grande. Que depois disso tem criança também que falou: “Ah, isso eu achava que era ruim, mas é legal, é gostoso”. Os pais não têm o hábito. Então foi uma das atividades.*

É curioso como a degustação dos alimentos é inicialmente situada como algo feito “ao término das atividades”. Na sequência ela volta atrás, e de igual maneira, denomina esta etapa como “atividade”. Mas acredito que a separação inicial entre o que era a atividade e o que representa a etapa de degustação seja reflexo daquela divisão que Vieira (2018) apontara, entre o “cuidado” em um bloco, e o “educativo” em outro. É como se Rita, em princípio, não enxergasse a experiência de degustação como algo educativo. Já a proposta da feira, mesmo que bastante lúdica, pela sua relação com certos conteúdos/conceitos, termina sendo encarada, aí sim, como uma “atividade”.

E por que a degustação estaria relacionada com a ideia de cuidado? Destaquei na fala: “e como você também [se referindo à professora Amanda], eu sou muito, tipo, mãezona. Eu quero que eles se alimentem bem, porque tem crianças que vão pra escola realmente, porque eles já chegam perguntando da hora do lanche. Então aí eu também fico cobrando”. Ou seja, a preocupação com a alimentação das crianças é o que mobiliza a professora a inserir a temática

dos alimentos em seu planejamento. Se analisarmos de maneira mais geral todas as práticas aqui mencionadas sobre a temática dos alimentos, veremos que, grosso modo, elas representam um desdobramento das atividades de cuidado que, seguindo as contribuições de Vieira (2018) e Barbosa (2006), para as crianças de zero a três anos, eram o cerne da intencionalidade pedagógica. Na medida em que a proximidade com o Ensino Fundamental aumenta, o cuidado converte-se em autocuidado, apresentado no discurso pedagógico como “autonomia”. E, por sua vez, envolve o domínio de certos conhecimentos e comportamentos, que passam a dar o tom às práticas pedagógicas.

Considerando que o conceito de “autonomia” é bastante presente no contexto da Educação infantil (em produções acadêmicas, políticas públicas e nos diálogos no chão de sala), Dias (2005) propõe-se analisar como um grupo de professores pensa a “autonomia”, tendo por horizonte uma “educação moral”. As relações entre as duas coisas são esclarecidas pela autora,

Posto que a resposta moral envolve todo um processo no qual interagem aspectos externos e internos à escolha do sujeito, a decisão sobre como agir é, a um só tempo, pessoal e social, e sua elucidação exige uma resposta inovadora, única e crítica, só possível com a participação de um sujeito consciente, livre e responsável. Numa palavra: autônomo (Dias, 2005, p. 370).

A articulação entre educação moral e autonomia proposta abre caminho para uma concepção mais abrangente sobre o segundo. As questões envolvendo um posicionamento crítico, aspectos culturais e sociais somam-se com essa perspectiva. Ao questionar as professoras sobre a importância de se “educar, moralmente, crianças pequenas para a autonomia” (Dias, 2005, p. 375), quatro categorias de análise das respostas são apresentadas: autogoverno¹⁴⁶, autoconhecimento¹⁴⁷, independência e formação de sujeitos críticos¹⁴⁸.

Não tendo identificado as outras três nos relatos das professoras em minha pesquisa, interessa-me, sobretudo, a categoria “independência”, a qual diz respeito às respostas “[...] que exprimiam a capacidade ou habilidade do indivíduo para realizar tarefas sem ou com pouca ajuda dos outros” (Dias, 2005, p. 375). Essa parece ser a premissa adotada nas falas de Rita (quando fala sobre as crianças “levarem o nomezinho pra chamada, ou tirar a agenda da mochila, levar pra sua mesa”), e de Julia (referindo-se a “pegar as suas coisas, de organizar elas,

¹⁴⁶ Relacionado à “[...] capacidade dos indivíduos para gerenciar suas próprias ações, atitudes e/ou opiniões” (Dias, 2005, p. 375).

¹⁴⁷ Relacionado a um “[...] processo de conhecimento, entendimento, e/ou esclarecimento de si mesmo, como formas de crescimento pessoal” (Dias, 2005, p. 375).

¹⁴⁸ Referenciando a “[...] um processo de reflexão crítica como critério de pensamento e ação orientado para o desenvolvimento de cidadão” (Dias, 2005, p. 375).

de guardar. Se alimentar... Né? Do cuidado pessoal ali com a higiene, com lavar as mãos”), já mencionadas anteriormente. Assim, sobre esse posicionamento, ainda conclui Dias (2005, p. 377):

O fato da grande maioria das professoras pesquisadas conceberem a autonomia segundo uma orientação individualista e subjetivista pode ser compreendido em função das ideias correntemente divulgadas pelas literaturas especializadas no assunto. Os modelos psicológicos, que dominaram durante muito tempo o discurso e as práticas pedagógicas, definem autonomia como o resultado de um processo de independência pessoal, medido através de indicadores comportamentais (modelo behaviorista), como um processo de crescente independência do outro (modelo psicodinâmico) ou ainda, como um processo individual de construção progressiva de regras e princípios morais de justiça (modelo psicogenético) (Dias, 2005, p. 377).

Os rumos que as concepções de “rotina” em sua relação direta com “autonomia” têm traçado, fazem-me voltar às considerações de Vieira (2018) e Barbosa (2006) sobre uma organização das rotinas na Educação Infantil em dois blocos: as atividades de “cuidar”, e as de “educar” (Vieira, 2018, p. 70). Revendo-as, à luz desta investigação, posso concordar em partes. Compreendo que não são as autoras que desejam fazer tal divisão. A maneira como a prática pedagógica vai acontecendo é que permite vislumbrar essa cisão centrada no cuidar para os bebês e as crianças bem pequenas, e no educar (com um sentido escolar e preparatório para a próxima etapa) para as crianças pequenas¹⁴⁹. Todavia, o que pretendo dar a ver nesse último bloco de atividades, que apresentei anteriormente no Quadro 18 sob a abordagem do “cuidado (alimentar)”, é um pouco diverso. Percebo que a lógica de cuidado se vê fortemente marcada, mas com uma intencionalidade pedagógica completamente diferenciada. O modelo escolar ronda e modifica o caráter das interações nessa fase. Explico. Se o cuidado com os bebês incidia, sobretudo, na ação de acompanhar e assistir as crianças, com as turmas de quatro e cinco o que se almeja parece ser o autocuidado. Opera-se uma espécie de transferência. A transmissão de informações (característica ao modelo escolar) sobre certos perigos, vira o alvo dessa nova lógica de cuidado. Como se o objetivo fosse que as crianças internalizassem certas regras, que lhes possibilitaria viver com maior segurança.

Se o interpreto como desdobramento do cuidado com o grupo de zero a três, é porque essa lógica de cuidado não se insere em todo e qualquer conceito/tema abordado nas outras “atividades”. Observem que é especificamente sobre a questão alimentar que as professoras justificaram suas práticas relatando uma preocupação. Elas não o fizeram em relação aos animais, ou aos bens culturais, como os brinquedos (o pião).

¹⁴⁹ Nomenclatura utilizada nas divisões etárias apontadas na BNCC (Brasil, 2017).

De um lado, alegra-me perceber que o binômio cuidar/educar possa ser reconhecido nas práticas pedagógicas do Pré. Tanto Vieira (2018) e Barbosa (2006), quanto as pesquisas encomendadas pelo MEC (Brasil, 1996a; 2009b) já aqui citadas, problematizam o entendimento desta relação, apontando para a predominância ora de uma, ora de outra. Mas por outro, sendo a dimensão estética que me interessa aqui, ainda há algo preocupante. O cuidado que pude identificar nos relatos analisados assinalam uma atenção relacionada apenas à saúde física das crianças, o que por sua vez, não rompe com o perfil médico higienista enraizado historicamente na Educação Infantil (Kuhlmann Jr., 1991, Kuhlmann Jr.; Magalhães, 2010). As duas professoras que trouxeram atividades relacionadas aos alimentos utilizaram a expressão: “explorar os sabores”. Contudo, o objetivo nunca foi o de ampliação do repertório gustativo num sentido estético. Infelizmente, o propósito não era a criança conhecer sabores diversos, e com base nisso, se conhecer, construir seu gosto. A intencionalidade esteve sempre dirigida à aceitação de alimentos com um valor nutricional que favorecesse seu crescimento saudável. Obviamente, não se trata de ser contra essa preocupação. Mas de não haver reconhecido uma vez sequer, outro sentido nessa prática.

Sendo assim, sobre a unidade de registro “rotina”, outra interpretação é feita a partir das falas docentes. Refiro-me à associação entre rotina e repetição. Talvez essa seja também a interpretação mais próxima aos usos que fazemos no senso comum do termo. Contudo, sabemos que, no contexto da Educação Infantil, ela ganha outra conotação, já que de longa data, essa palavra remete à organização espaço temporal das práticas pedagógicas.

Assim, em seu processo de análise e discussão com os referenciais Vieira (2018) observa uma interessante inversão: experiências em que “não era a **atividade** que definia o tempo e sim o tempo que definia a **atividade**” (Vieira, 2018, p. 71 – Grifos do original). Dando sequência ao pensamento ainda afirma,

[...] Sendo assim, ela tinha um tempo e um espaço já definido para ser realizada seguindo uma ordem e uma sequência, concluindo que não importava se a **atividade** em questão estava sendo significativa para as crianças e sim manter uma pontualidade do horário predeterminado pelo adulto (Vieira, 2018, p. 71 – Grifos do original).

Vieira (2018) intenciona compreender como a “atividade” é entendida dentro da “rotina”. Contudo, os referenciais teóricos que busca nos ajudam a perceber o quanto, em alguns casos, a rotina é fechada, comandada pelo relógio, por um tempo fracionado e desumanizado. Há algumas menções ao termo “rotina” da parte das professoras que a associam a um recorte de tempo ou à repetição de determinadas ações.

AMANDA G2: *É bem suado, sabe? Bem suado! Nossa rotina é bem suada.*

JULIA G2: *Isso, estímulos diários, né? Rotina.*

RITA G4: *Aí tem microfone, e aí escolhe a música lá, com esse desenho dentro... já chama o próximo. E assim, então meio que é uma rotina, porque eles pedem se ficar uma semana sem fazer a caixa musical...*

DÉBORA G4: *Eu acho que tudo que tá aí é frequente... mais frequente é a rotina, né, que é todo dia...E as brincadeira e a socialização.*

Enquanto o primeiro excerto aponta mais para a relação de rotina e tempo, os outros três indicam uma associação entre rotina e uma atividade que se repete diariamente ou, pelo menos, com muita frequência: para a professora Julia, rotina é a palavra que basicamente traduz “os estímulos diários”; para a professora Rita, a rotina é uma atividade que se repete criando um hábito, como a experiência com a “caixa musical”; e para a professora Débora a rotina é, dentre as atividades desenvolvidas por elas, a mais frequente, porque acontece “todo dia”.

O último exemplo carece de maior problematização, pois é esse o posicionamento que me faz abordar a “rotina” como uma unidade de registro a qual indica um caminho para compreender as práticas pedagógicas. Considero, assim como Vieira (2018), que a “rotina” implica o conjunto das atividades diárias, sendo todas elas com um sentido pedagógico. Não aprecio nenhuma separação entre cuidar e educar. As atividades relacionadas à higiene e alimentação não são um bloco separado de cunho apenas assistencial respaldado cientificamente. São tão educativas como qualquer outra que gere um produto final.

No contato permanente que tenho com o campo, isto é, como professor da Rede, presenciei inúmeras vezes as professoras expressando uma separação entre as “atividades” (entendidas como a parte pedagógica do planejamento) e a “rotina” (referindo-se, sobretudo, à acolhida, higiene e alimentação, como não pedagógicas). Na primeira etapa da pesquisa, a “rotina” surge nas respostas ao questionário quando indagadas sobre as práticas mais frequentes. A fala da professora Débora corrobora com minhas observações permanentes do campo e com as informações do questionário. E como chegamos a isso?

No último encontro do Grupo Focal, expus alguns dados da investigação às professoras para, com uma discussão a partir deles, compreender mais profundamente certas questões. Assim, apresentei a lista das práticas mais frequentes da primeira etapa e perguntei se ela refletia a realidade que elas presenciavam, ou se sentiam que estava distante do seu cotidiano. De modo geral, todas concordaram que a lista fazia sentido. Discordaram quanto à frequência de algumas atividades, mas não sobre sua presença na listagem. Foi assim que a professora Débora afirmara que, de todas as práticas pedagógicas, a mais frequente era a rotina. E para não deixar dúvidas

de que estava falando de certas ações, ela apontara ainda “as brincadeiras e a socialização” como uma segunda e terceira posição na listagem. “Por isso, talvez, que a rotina na educação infantil brasileira apresente tantas limitações e problemas, onde tanto a professora quanto a criança não visualizam a rotina na sua integralidade” (Vieira, 2018, p. 100). Nessa mentalidade pedagógica, o que impera é o tempo “[...] do relógio, de ocupar a criança e favorecer o ritmo do adulto” (Vieira, 2018, p. 100).

Ainda que eu tenha tentado demonstrar uma possível ressignificação das práticas relacionadas ao cuidado para as turmas de quatro e cinco anos, não poderia afirmar que ela suspende essa divisão entre o pedagógico *versus* não pedagógico na concepção das docentes. Vimos em alguns exemplos que, na medida em que alguns conteúdos são incorporados às atividades, a relação com o cuidado vai se apagando, em detrimento de uma lógica de ensino, apontando para o modelo escolar. De igual maneira, a vinculação ao fator tempo, faz também a rotina ser vista como um grupo de atividades “não pedagógicas”, repetitivas, que competem com as práticas, aí sim “pedagógicas” por espaço e tempo, favorecendo, como diz Barbosa (2006), o ritmo do adulto; e sob essa perspectiva a dimensão estética mais uma vez sofre. Na medida em que ações como as de higiene, a alimentação e acolhida (recepção) são transformadas em atos mecânicos, o cuidado de si vira uma questão de saúde, as refeições uma questão de necessidade e o encontro mais uma atividade produtiva e sem afeto. Não só a dimensão estética não se vê contemplada, mas seu inverso dá o tom nessas relações. É uma espécie de formação “anestesiada” e perigosa que está em jogo. Haveria outra maneira de pensar a prática pedagógica? Algo que contraponha esse modelo tão frio? Vejamos o que a última categoria tem a nos oferecer a partir das indicações das unidades de registro “vivência” e “experiência”.

8.3 INTEGRALIDADE, ESTESIA E PRODUÇÃO DE SENTIDO NAS “VIVÊNCIAS” E “EXPERIÊNCIAS”

Então, para chegarmos às práticas pedagógicas vinculadas às unidades de registro “vivências” e “experiências” uma última argumentação sobre a unidade “atividade” se faz necessária. Ao falar do “trabalho”, aponteí diferenciações entre seu emprego no singular (trabalho) e no plural (trabalhos). Não poderia dizer que o mesmo tenha sucedido com o termo “atividade”. Seu uso no plural manteve, de maneira geral, os mesmo sentidos. Apenas uma característica lhe é particular. “Atividades” sempre fora empregada de forma generalista. Destaco duas acepções identificadas: **1)** em que representa de maneira abstrata qualquer tipo de

ação tida por educativa no contexto educacional; **2)** em que representa de maneira mais precisa algumas ações, aí expostas de maneira mais abstrata pela subsunção dos atos dentre uma sequência maior (etapas de um projeto) ou de um conjunto de práticas mais ou menos afins (como produções artísticas; experiências sensoriais). Observemos um caso que a professora relata:

JULIA G3: *Nesse mesmo ano eu também fiz **atividades com tinta**, por exemplo, só que daí eu botava na mão deles. E hoje penso: “o que que trouxe pra eles isso?”. Não trouxe nada! Eles não vão lembrar! Agora quando é uma coisa assim, eles vão levar. Eles misturaram ali as tintas... eles, né, conseguiram achar a pigmentação ali, né? Então quando é algo só fazer por fazer, ou algo superficial, não traz aprendizagem, né?*

Note que o material (a tinta) é determinante para tipificar as “atividades” mencionadas pela professora. Se assinalo certa generalidade sobre esse emprego do termo é justamente por não ser possível saber quais ações estão realmente em desenvolvimento quando a professora apenas diz “atividades com tinta”. Serão pinturas? Será a produção de tintas? Serão misturas de cores? Somente as informações da sequência do relato é que me permitem perscrutar as práticas a que se refere. E é aqui que novas concepções começam a ser postas em jogo.

A prática pedagógica mencionada pela professora Julia assemelha-se com uma imagem cedida pela professora Amanda, apresentada em outro ponto do texto. Tratava-se de um painel sobre o meio ambiente no qual ela anexara desenhos de árvores feitos pelas crianças. Ao examinar mais detalhadamente a imagem, percebíamos que todas as árvores tinham em comum um tronco feito sobre o contorno de mãos (provavelmente, a mão de cada criança). Não quero dizer que a mesma proposta fora desenvolvida pelas duas professoras. Apenas reforço o que já mencionei naquele momento, ou seja, o quanto ainda está presente imageticamente nas produções da Educação Infantil a ação de reproduzir o contorno ou a impressão das mãos da criança, como se isso significasse sua participação ativa em uma atividade. Por isso, avalio o potencial do próprio Grupo Focal como momento de construção pessoal e profissional, já que ele leva a professora Julia a observar o trabalho da colega e concluir: “E hoje penso: ‘o que que trouxe pra eles isso?’. Não trouxe nada! Eles não vão lembrar!” (JULIA, G3). É, segundo a própria professora, “fazer por fazer”, “algo superficial”. Mas, por que essa atividade seria tão problemática? E que outra proposta seria essa que se opõe à dita superficialidade?

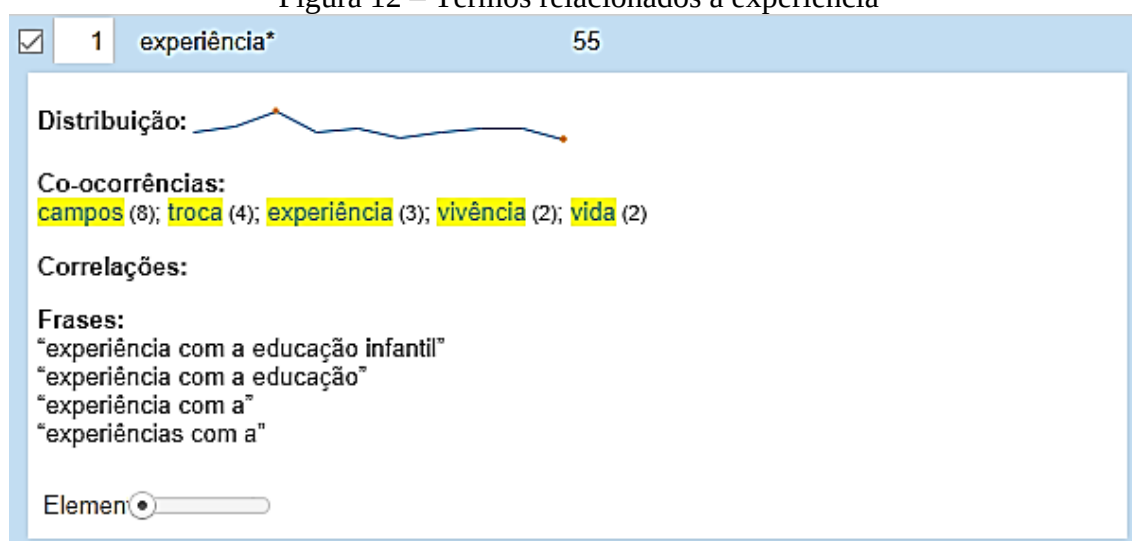
O próprio relato oferece-nos informações que ajudam a responder o primeiro questionamento. Quando ela diz “eles misturaram as tintas”, ou ainda, “eles acharam a pigmentação”, o que fica nas entrelinhas das duas afirmações é a participação ativa das crianças

nas descobertas, ou para usar os termos da professora, na “aprendizagem”. Isso sugere duas coisas: em primeiro lugar, que a prática que Julia relata (a sua) fora conduzida predominantemente por ela. Sentimos como se ela tivesse feito as misturas, ou produzido as tintas, e as crianças apenas visualizaram o processo e utilizaram o produto da ação da professora para confecção de outro produto, agora pensado como “registro” da ação da criança. E em segundo, que a prática da professora Débora (a que faz referência) permite que as crianças assumam a centralidade do processo e cheguem em determinados resultados e conclusões a partir de um desejo próprio de exploração dos materiais. Essa dinâmica diferenciada seria mais significativa. Marcaria suas vidas. Seria, por isso, “lembrada”.

Na medida em que essa significação ancorada na centralidade da criança e sua exploração laboriosa (seja física, conceitual, afetiva) do mundo é trazida ao debate, outras maneiras de nomear as práticas pedagógicas em questão começam a se destacar: as vivências e as experiências.

Retornar ao *corpus* textual analisando cada contexto de fala e o sentido dado ao termo fizeram-me perceber que, nas concepções docentes as palavras “vivência” e “experiência” não abrigam perspectivas muito diferentes, surgindo até como sinônimos algumas vezes. Procurei assinalar significados mais precisos aplicados em cada enunciado analisado. No entanto, compreendo o quanto eles terminam sendo interligados, podendo apenas apresentar certa ênfase em um significado, sem contudo, desvinculá-lo de outros. A seguir apresento uma figura gerada pelo programa de análise lexical com os termos que aparecem relacionados à experiência.

Figura 12 – Termos relacionados à experiência



Fonte: Elaborado pelo autor utilizando o *voyant tools* (2024).

É preciso esclarecer, inicialmente, que termos como “experimental”, “experimentos”, dentre outros, não foram incorporados pelo filtro utilizado na figura acima. Considero que eles se voltam para a mesma categoria. Todavia, por ora, o termo experiência e seu plural “experiências” já nos servem.

Observe que, dos cinco termos coocorrentes, a própria “experiência” é um deles (haja vista que ele considera nessa busca o plural e o singular). “Vivência” também se encontra nos resultados. Isso mostra o quanto, nas falas, os termos se encontram vinculados.

“Vida”, sem embargo, é um termo que indica algumas coisas mais precisas. A “experiência” aparece relacionada a ela sob diferentes formas. A primeira é em um sentido de acúmulo, de bagagem. A vida é expressa como um conjunto de experiências que se agrupam e que tornam nossa história, nossa personalidade, nossa presença no mundo, única. Essa interpretação para o termo mostra, de igual maneira, os motivos da associação entre “troca” e “experiência”. Sendo um conhecimento acumulado ao longo do tempo, seria possível “trocar” informações. Como nos dois exemplos abaixo:

JULIA G1: *Quando você se conecta, conecta com a **experiência**, com a **vida** dele, você consegue chegar mais próximo, né? Da... do que ele precisa e do que você precisa também.*

AMANDA G2: *Essa **troca** de **experiência** aqui meninas, muito bom! Se toda prefeitura pudesse sempre fazer uma coisa assim que acordasse a gente, né? Porque a gente vai ficar desestimulada no meio de uma reunião que não te traz coisas. Mas essa **troca** de **experiência**, esse...*

Um sentido possível nessa relação entre termos, e que está muito próximo do primeiro, é a ideia de “experiência como um fato ocorrido” (na vida).

Digo próximo ao primeiro porque, experiência lá, dizia respeito mais à ideia de conhecimento. Enquanto agora no segundo, pode ser resumido aos acontecimentos, coisas corriqueiras, mas que servem como uma referência para estabelecer conexões entre a prática pedagógica e a vida das crianças.

JULIA G2: *Porque se ela saber pra que que serve, ou que teve alguma **experiência** na **vida** dela, eu acho que é uma coisa mais... a aprendizagem fica mais efetiva, né?*

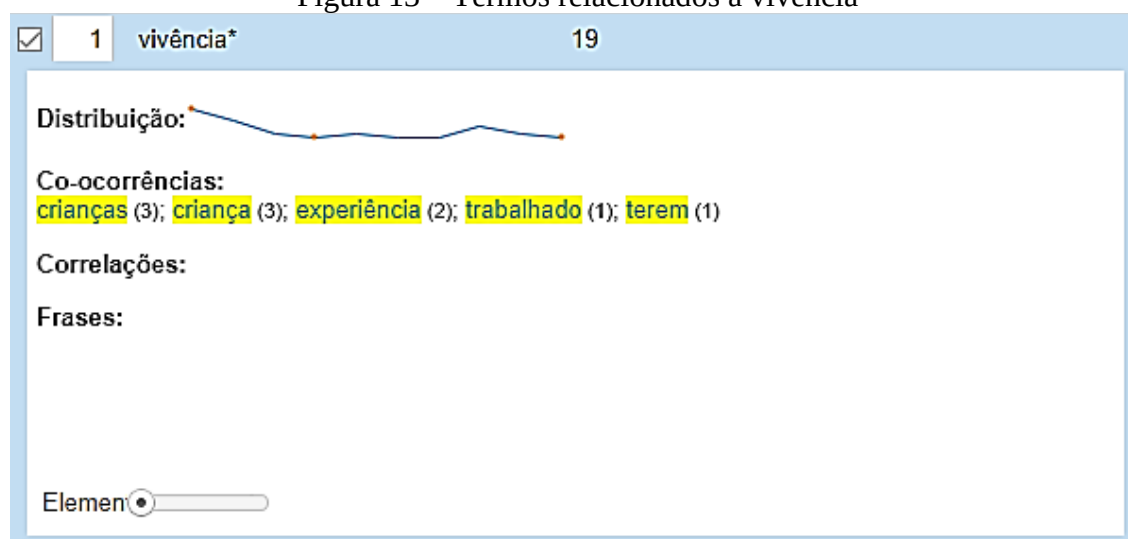
Contudo, a relação mais interessante entre “experiência” e “vida” consiste em abordar a experiência como uma prática pedagógica, com características próprias. Podemos de maneira geral visualizá-la em dois sentidos. Primeiro, associando “experiência” com uma “aprendizagem mais efetiva”, indicando assim que, aquilo que se aprende na “experiência” se

leva para a “vida” toda. Pretendo explorar melhor essa perspectiva com os relatos das práticas mais adiante. E segundo, ao considerar a organização curricular por “campos de experiência” – vale lembrar que “campos” é o termo coocorrente mais expressivo – uma tentativa de quebra da lógica disciplinar e fragmentada, presente no Ensino Fundamental. Dessa forma a “experiência” é apresentada como uma prática pedagógica voltada à integralidade, e por isso, mais próxima da própria vida. No relato a seguir a professora inicia criticando o modelo escolar e sua fragmentação do conhecimento:

JULIA G1: *Cada um trabalha dentro do seu quadrado, como se diz, da sua caixinha e fica naquilo ali. Não... E na **vida**, é o que eu sempre mostro pros meus alunos, né? Na **vida** tu não trabalha isso... Agora eu vou trabalhar matemática, agora eu vou trabalhar o português... Não! É tudo interligado. A nossa **vida** não é separada.*

Relações muito semelhantes acontecem com o termo “vivências”. Vejamos a figura a seguir elaborada seguindo a mesma metodologia utilizada para a “experiência”.

Figura 13 – Termos relacionados à vivência



Fonte: Elaborado pelo autor utilizando o voyant tools (2024).

O destaque inicial é o número total de menções ao termo, apresentado na parte superior da imagem. São 19. Um número bem menos expressivo que a “experiência”, com cinquenta e cinco.

Como ocorrera anteriormente, agora “experiência” surge como um termo coocorrente à “vivência”.

JULIA G2: *Só que vem outras coisas durante o dia, vem outras, vem as **vivências** das crianças, vêm a **experiência** da criança, então é... isso também tem que ser levado em conta, né? O que a criança traz já com ela.*

Trata-se de um uso dos termos como sinônimos, haja vista que ambos são apresentados como aquilo “que a criança já traz com ela”. Mais uma vez um sentido de acúmulo, de bagagem, é atribuído às palavras.

Os outros termos da Figura 13 direcionam-se, de modo geral, à concepção de vivência como uma prática pedagógica específica. De tal maneira, em primeiro lugar, pela conotação ao termo “criança”, sugerindo como sujeito das “vivências” sempre elas. E, em segundo, pelo termo “terem” indicar em associação à “vivência” um sentido de exploração, isto é, das crianças “terem vivências”. E em terceiro, “trabalho”, assinalando a intencionalidade pedagógica sob as “vivências”. Olhemos os excertos a seguir para compreender melhor:

KARLA G1: *A gente trabalha a horta... é muito complicado lá, sabe? Na... na escola. Que eu **trabalho** bastante assim, com eles, a **vivência** constante. [...] Daí a gente faz dedo verde, a gente faz várias coisas, sabe? É bem legal isso, dá pra trabalhar muita coisa na... na horta, né? E... Mas não com o mérito de, tipo... mostrar ou me... publicidade. E sim pra... **Pra criança... Pra eles terem a vivência** ali, entendeu? E... e ver o quanto eles podem aprender **naquela prática**, sabe?*

KARLA G1: *Então, como a educação infantil é **trabalhado muito vivências**, eu acho que **não tem como separar** as... as vivências dentro da sala de aula, das expressões artísticas.*

As duas falas dão conta de caracterizar o que tenho tentado expressar desde antes com a “experiência”. Ambos os termos são mencionados sempre referentes às práticas pedagógicas que: **a)** dão centralidade às crianças. Isso quer dizer, uma relação menos restritiva. Menos preocupada com um produto final da ação, a própria relação é vista como produtiva. Assim, as dúvidas, os interesses das crianças, são determinantes para o andamento da própria ação docente; **b)** acontecem, sobretudo, na exploração concreta das coisas, do mundo. “Trabalhar muita coisa ali” na horta, significa abordar naquele movimento de exploração da materialidade, conceitos, comportamentos, habilidades referentes aos objetivos de aprendizagem do currículo, por exemplo; **c)** como decorrente da característica anterior, a não fragmentação do conhecimento. Abordado a partir de objetos e situações reais, ou mais próximo às diferentes realidades vividas pelas crianças, explora-se as conexões entre as coisas que lhe aparecem, sem forçar aproximações como aquelas problematizadas por Ostetto (2000) nos modelos de planejamento por temas ou datas comemorativas (os quais em alguns casos servem de objetos para uma listagem de atividades aleatória).

Ao abordar em uma mesma categoria as unidades de registro “atividades” e “aula”, destaquei também uma proximidade entre elas. Contudo, não significavam a mesma coisa. Enquanto o primeiro se mostrou mais aberto tendo por característica principal a produtividade,

o segundo se ancorava estritamente sob o modelo escolar. E, por essa razão os abordei na mesma seção, mas mantendo sua separação. Entretanto, não é algo que poderei fazer com “vivência” e “experiência”. Conceitualmente, teria motivos para diferenciá-las. Porém, como representação de um tipo de prática pedagógica, o que é meu objetivo aqui, terei de encaixá-las como uma categoria única. Isso se tornará mais claro a partir de agora.

Já no primeiro encontro do Grupo Focal, ao utilizar imagens como ferramenta a fomentar o diálogo entre as docentes, relata a professora:

JULIA G1: *E é... eu consigo ver... visualizar a **experiência** deles nessa imagem. Né?... quebrando ali aqueles... né? Estereótipos de... de, da educação infantil, é a criança tá **vivenciando** realmente as texturas aqui.*

Ela indicara uma prática pedagógica que ocorria, segundo suas palavras, por meio da “experiência”. A imagem mostrava as crianças mexendo no barro em um espaço externo. Algumas cavavam um buraco. Outras apertavam o barro entre as mãos até ele escapar entre os dedos. Por isso a professora diz que “a criança tá vivenciando realmente as texturas aqui”. A palavra “vivenciando” unida a “realmente”, apenas reforça o sentido de “vivência” como exploração, contato estésico. Vimos, sob a categoria anterior, uma proposta em que a professora fizera uma “mesa tátil”. Também naquele momento a descoberta das texturas estava destacada. Contara a professora Rita: “coloquei uma venda no olho de uma criança e a outra leva ela pra fazer a experimentação da mesa”. Não haveria aqui uma lógica de exploração, de contato? Não seria uma vivência? É contrapondo as duas atividades que entendemos o que expressa o termo “realmente” empregado por Julia ao falar da imagem em que as crianças brincavam no/com o barro. Na mesa tátil o contato (estésico) com os elementos naturais era limitado: pela quantidade de material, que já estava previamente selecionada; pela maneira de dispô-lo às crianças; e também pelo tempo e pela forma de interação proposta, que era apressada, para que todos pudessem passar pela experiência, um tanto restritiva, por ser resumida ao toque. Já no contato direto com o barro na área externa, as próprias crianças escolhiam onde explorar, a forma e a quantidade de material para ser manuseado. Como cada um podia encontrar seu espaço, o tempo também não era cronometrado e dividido igualmente entre as crianças. Era um tempo para a exploração – isso não poderia saber aqui, mas imagino que o término da atividade estava condicionado à expressão de cansaço e desinteresse das próprias crianças em experimentar aquela materialidade. Conforme manuseavam o barro, debatiam-se com as propriedades do material. Sua plasticidade. Na medida em que a descobriam imaginavam, criavam coisas, sem

que essa fosse uma imposição da própria atividade. O que estava em jogo era a “imaginação criadora” bachelardiana,

[...] como ato alimentado pelo corpo operante no instante da ação no mundo. Aqui, a imaginação não se encerra na “mente” mas se espalha pelos gestos e se realiza enquanto atualização de virtualidades do corpo interrogado pelas coisas que exigem nossas forças, tornando a noção de provocação indispensável para compreender o movimento intensivo do ato de aprender a estar em linguagens (Richter, 2006b, p. 243 – Grifos do original).

Lembremos que a categoria em que se situara unidade de registro “atividade”, por operar uma lógica de manter as crianças ocupadas (Vieira, 2018; Ostetto, 2000) e focar em um produto final, terminava fragmentando o conhecimento. E, por isso, a integralidade, quer seja do sujeito ou do conhecimento, contraria essa lógica e é mais uma característica atribuída a uma perspectiva diferente envolvendo a prática pedagógica. A professora Julia aponta para essa questão utilizando-se dos dois conceitos: uma vez a “experiência” e outra a “vivência”:

JULIA G1: *Tanto que para a educação infantil não é as matérias, não são disciplinas e sim são campos de experiência, **porque realmente é a experiência**, né?*

JULIA G2: *Lembra que a gente comentou na aula [referindo-se ao encontro anterior do Grupo Focal] uma outra vez, que tipo, a questão de que **professor de educação infantil tem muito essa vivência de ligar as coisas**.*

É buscando “ligar as coisas” que decide fazer um projeto sobre “biomas”. Segundo ela, tal proposta aconteceu na “experiência”. Relata:

JULIA G3: *Mas porque a gente trabalhou, tipo, **na experiência**, sabe? A questão dos biomas. [...] Eu trabalhei **com experiências** com a turma, né? Então assim, é... Quando eles trabalham com uma **experiência**, alguma coisa eles levam e quando é uma coisa memorizada, fica muito só aquilo ali. Tá? Mas aquilo ali como... Né?*

É bem verdade que os biomas são um conteúdo a ser trabalhado no Ensino Fundamental. Todavia, por si só, isso não impede que se transforme em um conteúdo/conceito a ser mobilizado nas investigações das crianças no contexto da Educação Infantil. Os casos apresentados na categoria anterior, os quais apontavam no sentido de uma antecipação da escolarização, diziam respeito não ao objeto de conhecimento que as práticas pedagógicas incorporavam. Era a maneira como se dava o trabalho e o sentido atribuído para ele que lhe imputavam tal lógica. Por isso, ao que tudo indica, apesar de utilizar um tema para centralizar as investigações, no trabalho da professora Julia as “experiências” da turma eram importantes, o foco não era a memorização. Lembremos o relato já trazido aqui ao falar sobre “trabalho”:

JULIA G3: *Eu trabalhei com eles a questão de biomas. Eu trabalhei com eles um pouco dos animais em extinção e a gente foi base naquele livro... Tem um livro vermelho, que é dos animais em extinção. Tanto que a gente fez um livro gigante, porque pra eles precisava ser algo mais ilustrativo do que a escrita em si. Então daí ali eu trabalhei com eles, ali na frente eu coloquei as fotos deles, que é que tem os desenhos deles, eles são os autores. A gente fez toda a parte mesmo de índice, eu trabalhei com eles. Claro, bem manual. Foi no decorrer do ano. Esse projeto a minha ideia de início era fazer ele só quinzenal, só que eu vi que eles se interessaram tanto que eu prolonguei, e ele foi do... o que? Uns quatro, cinco meses. Que daí eu inseria, fazia as atividades, mas a gente sentava na produção do livro. E ele tem bastante, tem as questões das imagens. A gente trabalhou bastante, né? Toda a parte, é... a estrutura do animal... alimentação em que eles vivem... qual era o bioma de cada animal? Depois tinha os registros dos alunos, que era onde tá o máximo das... Das, né? Da atividade, assim. Como tem, é assim, os desenhos deles, algumas coisas mais artísticas, onde eles só imaginavam e desenhavam, tudo cheia de “frufuzinho”. Ou sobre um pouco mais na questão mesmo real do animal, trocar as cores... Então deixava bem livre pra eles, né?*

Depois de uma explicação inicial, Julia apresentara o “livro gigante” às outras professoras. Conforme exploravam o livro, ela explicava cada atividade que gerara tais registros. Apesar de não me ceder as imagens do livro, os relatos de Julia são ricos em detalhes e ajudam a compreender o porquê apresentara seu trabalho como “experiência”.

A primeira questão concentra-se no próprio modelo de “livro”. Já que o que motivara o projeto foi o interesse das crianças pelo “livro dos animais em extinção”, tivera a ideia de produzir também um livro. Como faz questão de frisar, ele precisava ser “mais ilustrativo do que a escrita em si”. Ainda conta a professora:

JULIA G3: *Falei: “não, vou ter que trabalhar de outra maneira”. Tem que haver outra maneira. E daí eu lembrei, tipo, em colégio particular, quando eu trabalhei, os livros geralmente eram grandes. Porque eles têm uma visão melhor. Eu falei: “quer saber de uma coisa? Eu vou fazer um livro Gigante! Eu vou fazer um livro grande pra eles”. Então, cada parte que eu montava com eles eu já colava e deixava separadinho. Só que eles tavam o tempo todo visualizado aquilo ali. Daí eu falava... quando eu comecei. Quando eu começava a escrever ali, eu fazia em sala de aula com eles? É... a questão do índice que todo mundo tinha uma... tinha um lugar... um pequeno índice, que mostrava onde estava o tal assunto, né? Daí eles contaram comigo as páginas e me auxiliaram ali a escrever as páginas. Então foi uma coisa que foi tomando uma proporção bem maior do que eu esperava, por causa retorno que eles estavam me dando, né?*

Não foi por acaso que apresentei esse relato articulado com a unidade de registro “trabalho”¹⁵⁰. A decisão do livro era da professora. Mais do que isso, há um encaminhamento sempre premeditado por ela. Eles constroem o livro juntos. Cada parte: o índice, a escrita é ditada por eles, e o conjunto de produções que o compõe são, predominantemente, desenhos

¹⁵⁰ Lembremos que ao se referirem às práticas pedagógicas utilizando o termo “trabalho” as professoras normalmente se posicionavam no centro das ações.

das crianças. Mas há uma relação um tanto unilateral sobre o processo criativo. As ideias vem da professora, e as crianças executam. Contudo, o sentimento de que há algo diferenciado em seu trabalho, e a escolha de marcá-lo com o conceito de “experiência” seguiu intrigando-me. Decidi então observar melhor o conjunto de atividades relatadas.

Então, dentre os registros do livro, o que mais pude ver foram desenhos. Não havia nenhum “desenho para colorir” como o “pião” que vimos outrora. Porém, também não havia desenhos que não estivessem de alguma maneira conectados ao tema dos animais. Na seção anterior apresentei uma figura em que retirara um quadro das práticas observadas pela pesquisa de Melo (2005). Vimos lá que a autora categorizava as experiências de desenho de quatro maneiras diferentes:

- a) **Desenho livre** (desenho sem interferências, mas proposto como atividade pela professora) [...]
- b) **Desenho direcionado** (desenho com tema determinado pela professora)
- c) **Desenho livre espontâneo** (desenhos que as crianças fazem sem solicitação da professora)
- d) **Desenho copiado** (desenho com a presença de modelo determinado pela professora) (Melo, 2005, p. 96 – Grifos do original)

Se seguirmos a organização de Melo (2005), encontraremos quase que a totalidade das produções de desenho do “livro gigante” sob a categoria “b”, isto é, “desenho direcionado (desenho com tema determinado pela professora)” (Melo, 2005, p. 96). Não quero dizer que outras formas de lidar com o desenho não tenham sido utilizadas. Mas o que a proposta do livro dá a ver privilegia o desenho direcionado. E não seria essa a lógica das “atividades”? Por que não fora abordada na seção anterior?

Se voltarmos ao Quadro 18 das atividades, veremos que uma permaneceu suspensa, sem as devidas análises. No quadro, apresentei-as como “imprecisas”. Não me parecia possível determinar a abordagem apenas com as expressões usadas pela professora. Agora, contudo, vemos que as “atividades” referentes ao projeto dos biomas e dos animais em extinção referiam-se a um conjunto variado, com uma ênfase nas produções bidimensionais de desenho e colagem. Ao entrarmos nos relatos sobre os desenhos podemos observar que, alguns casos escapam às categorias de Melo (2005) por, no processo de produção e análise dos desenhos, expandirem a relação direta entre tema e produto final. Isso tem-me feito mantê-las também separadas das outras propostas da categoria anterior. Farei, a seguir, um compilado apenas dos relatos envolvendo os desenhos e colagens. Acredito que assim podemos dimensionar melhor a abordagem e analisá-las num contexto maior.

JULIA G1: (Desenho do dia dos pais)

*Ele desenhou, era pra eles... Ele não tem pai, mas ele tem o avô. Como a gente **estava trabalhando ali aquela questão Dia dos Pais**, né? Que... **Eu discordo, mas ainda... Né?** Ainda se tem muito... Só que eu tava trabalhando aquela questão da... da figura masculina na vida deles, né? E daí eu pedi pra eles **desenharem algo relacionado ali, ao Dia dos Pais**. E ele desenhou um retângulo, um quadrado, cheio de rabisco, rabisco, rabisco, rabisco. E daí eu perguntei pra ele, o que... que que era? Né? Porque ele tinha desenhado ali... Daí ele desenhou assim... Ele falou pra mim: “- Eu desenhei um galinheiro!” Daí eu: “- Tá! Mas por que esse galinheiro, né? Por que você desenhou o galinheiro? É... O que que tem a ver com o Dia dos Pais ou com... Né? A figura masculina?” Daí ele olhou assim: “- É que... profe! Eu e o meu vô, todo dia a gente dá comida pras galinhas! Então eu desenhei o galinheiro e eu e o meu vô estamos ali dentro!” **Então, assim, essa... essa experiência, essa... essa vivência, sabe?***

JULIA G2: (Desenho da tartaruga)

*E eu pedi para eles **desenharem algo que chamou a atenção deles do... do vídeo que a gente viu, do que a gente conversou**. [...] Aí vem um aluno, e falou assim: “Prof. Eu quero uma folha bem maior!” Daí eu olhei para ele: “Mas, é... Jxxx! Não dá para ser bem maior, porque senão depois não cabe no livro. Vai ficar muito grande, não sei o quê...”. Daí ele disse: “Mas eu preciso de uma folha bem maior!” Daí eu olhei pra ele assim: “Mas explica pra prof, por que que você precisa de uma folha bem maior?”. “Porque eu vou desenhar os ovos da tartaruga. E são muitos ovos, não cabe numa folha pequena dessa!”. Daí eu falei, meu Deus, olha a noção dele de quantidade, né? E do tamanho. Que tipo, realmente não caberia numa folha, né? Daí eu falei: “Né? Mas vai... a gente vai ter que desenhar nessa folha!”. E deixei pra ver o que que ele ia fazer. Quando ele veio pra me entregar pra eu colar no livro, ele: “Por favor! Põe a cola só nesse espacinho aqui!”. Ele deixou um cantinho assim de lugar pra pôr a cola. Ele desenhou dos dois lados. Um monte de ovinho de tartaruga! **Então, assim, essa experiência que eu digo sabe? Que, tipo assim, pra ele aquilo ali foi algo muito grandioso, né? Que não caberia num espaço tão pequeno. Então é sentir isso da criança, sabe?***

JULIA G3: (Desenho do Peixe-Boi)

*E tinha um aluno, que quando eu escrevi esse aqui, ele chegou em casa contando que a “profe tinha cortado o desenho dele”! Porque... Deixa eu ver se eu acho. Porque o Peixe-Boi era muito... Ah! Esse aqui, ó! Que o Peixe-Boi era muito grande, e eu cortei um pedacinho da antena. Que era um prédio. Ele fez um prédio em comparação com o Peixe-Boi. “Então a profe, mãe, cortou um pedaço da antena do meu prédio. **Porque não cabia na folha, porque o Peixe-Boi é muito grande**”.*

JULIA G3: (Desenho da onça pintada)

*E dali outro tu vê uma onça pintada, cheia de lacinhas, cheio de coisinha. Então, né? Que geralmente é mais as meninas com arco íris, com coisara assim. Então é uma questão acho que mais artística, porque daí **eu deixei, deixei eles um pouco mais livres**.*

JULIA G3: (Colagem do tuiuiú)

*Mas deixava muitas vezes também livre pra eles criarem. Em alguns momentos eu pedia ó, que nem o do tuiuiú lá? Daí não, nós **vamos usar as cores reais e vamos ali pegar o papel que seja mais parecido**, né? Também porque eu não teria nenhuma pena pra colocar, teria que ser papel. [...]*

Aí esse aqui eu fiz, tamanho real. Esse é o tuiuiú! [...] A questão do tamanho deles. Eles viram, “meu que ave grande, que não sei o que!”

*Porque eu coloquei o tamanho real, né? Então, esse aqui eu ainda consegui fazer um pouquinho... Daí eu fiz ali para imitar a pelagem. Eu ainda utilizei, né, o papel, porque é o que a gente tem disponível. **Eu acho que a questão também de material disponível também acaba prejudicando. Limita um pouco, né, as atividades**.*

Podemos observar nos relatos algumas questões gerais já anunciadas anteriormente: **a)** todas as produções seguem a temática do projeto, não há espaço para outro tema; **b)** as produções sempre seguem uma determinação ou desafio lançado pela professora; **c)** as dimensões são determinadas pelo tamanho do livro, o que é expresso duas vezes pelas crianças como “pequeno”; **d)** o material base para as produções é sempre o papel (criticado inclusive pela própria docente).

Observando os aspectos destacados acima, mais razões temos para compreender cada proposta desta sob a categoria anterior. Todavia, as interações da professora com as crianças, sobretudo nas circunstâncias em que elas respondiam de forma diferente ao que lhe era esperado, mostra uma sensibilidade de sua parte. O “galinheiro” no “dia dos pais”. O “prédio” em comparação ao “peixe-boi”. Os “ovinhos de tartaruga” que tomaram os dois lados da folha e obrigaram a professora a colar o desenho apenas por uma pontinha. A onça pintada cheia de “lacinhas”. O interesse docente pelas transgressões faz com que enxerguemos com menos rigidez as proposições da professora. As atividades de desenho relatadas na pesquisa de Melo (2005) mantinham um limite claro entre as categorias por ela criadas. Contudo aqui há uma experiência transbordante. Os desenhos iniciaram com o tema da professora. Mas, na medida em que eram elaborados, se permitiam ir além. Imaginar, fantasiar, criar relações improváveis. Seguindo as categorias de Melo (2005), poderíamos dizer que tais produções eram inicialmente “desenhos direcionados”, tornando-se durante o processo “desenhos livres”.

Esse é o primeiro ponto a ser explorado em direção à categorização das práticas anunciadas pelas unidades de registro “vivências e experiências”. Uma prática pedagógica que pretender ser significativa (ou “efetiva”, isto é, gerar “aprendizagem”, nas expressões da professora Julia) necessita considerar o potencial criativo das crianças, desafiando suas interpretações e narrativas, bem como suas transgressões aos limites impostos pela própria materialidade ou pela idealização adulta de um resultado final. A dimensão estética, e mais do que isso, a dimensão poética¹⁵¹, também anda por esses caminhos.

O termo poético, aqui, afirma o ato complexo de fazer emergir a audácia ou a astúcia de um pensamento que não se satisfaz representando – ou reproduzindo – o mundo, antes regozija-se (sic) negando realidades dadas para produzir visões e mostrar o que nele se oculta no ato de tomar a iniciativa de *agir*. Nesse sentido, o que este estudo persegue é uma aproximação à argumentos que permitam defender a experiência poética como dimensão educativa da arte em seu compromisso inadiável de favorecer aprendizagens que recuperem para o pensamento o poder produtivo das linguagens,

¹⁵¹ Afirma Richter (2016, p. 99) sobre o termo que: “Para essa ação transfiguradora os gregos antigos diziam poiesis ou produção artística. O termo poiesis, ao implicar a inseparabilidade entre ação do corpo e experiência de linguagem, remete à antiga concepção grega de poiein – o vigor do agir temporalizado por linguagem”.

isto é, o poder lúdico de transfigurar a existência no ato de plasmar em traços e manchas valorações da convivência (Richter, 2006b, p. 243 – Grifos do original).

Um olhar mais atento às expressões das crianças em sua singularidade é reconhecido, pela professora Julia, como uma característica não apenas de seu trabalho, e sim, algo inerente ao trabalho das professoras regentes de sala. A sensibilidade que eu citara há pouco é, nas palavras da professora Julia, esse posicionamento aberto, capaz de escutar e entender as crianças, e que, em grande parte, se difere da postura dos professores de “disciplinas específicas”. Afirmo,

JULIA G1: *Durante... tanto no colégio particular, quanto no público, o professor de artes, ele entra aquele tempo na sala de artes, é... na sala de aula, e muitas vezes, com a educação infantil, ele não consegue ter essa vivência que o professor de sala tem com eles. De entender o que eles querem ou que eles buscam.*

Não somente era esperada, como também é compreensível essa diferenciação em dois sentidos: em primeiro lugar, pela própria formação, que no caso da Pedagogia se debruça com muito mais afinco sobre as questões da infância. E em segundo, os recortes temporais de quarenta e cinco minutos em cada turma para desenvolver sua prática pedagógica, já induzem os professores e as professoras das “disciplinas específicas” (Arte, Educação Física) a reproduzirem o modelo “aula”. O tempo escasso exige-lhes maior controle das ações por conta do próprio tempo. Mas essa é outra discussão.

Voltando aos desenhos poderia concluir que, o que de mais problemático me soa nos relatos da professora Julia não é o que me foi relatado. Mas sim, o que não fora. Não me parece um fator escolarizante, nem algo antiestético, estabelecer um tema ou partir de uma ideia para criar. Não esqueçamos os ensinamentos de Bachelard (1989, p. 200) quando diz que, “[...] imitando se inventa. Acreditamos seguir o real e o traduzimos humanamente”. Além disso, todo ato de criar envolve um desafio. Assim, esse ponto de partida pode ser conceitual (um tema) ou o simples debater-se contra a matéria (Bachelard, 2010; 2019), ou seja, o ato “[...] do corpo transfigurador desafiado pelas consistências e resistências das materialidades oferecidas pelo mundo” (Richter, 2006b, p. 242). O que é mais contestável é a invisibilidade do “desenho livre espontâneo” (Melo, 2005). Quero dizer, aquela produção imagética que não surgia como resposta a um desafio imposto pelo adulto, mas pelo interesse de brincar com a materialidade, e descobrir nela os próprios desafios.

Novamente, buscando aspectos para categorizar as “vivências e experiências”, o segundo a ser assinalado é o afastamento da lógica fragmentária característica às disciplinas do

Ensino Fundamental. Nesse caso não falo da decisão da professora Julia vincular suas atividades sempre ao Bioma e o Animais em extinção, temas do projeto. Refiro-me muito mais à possibilidade de explorar diferentes questões, relacionadas, cada uma, a um campo do conhecimento de maneira articulada. Não mais uma atividade para “trabalhar grande e pequeno” (como o fizera a professora Amanda). Ou uma folha na qual se deveria recortar e colar a letra “p” de “pião” (como fizera Carolina). A construção do “livro gigante” contemplava experiências de escrita e medidas como parte de uma investigação. Dessa forma, a curiosidade em saber a proporção de uma tartaruga marinha, ou se registrar uma descoberta por meio da escrita, iam conduzindo as atividades e as produções das crianças.

JULIA G3: *E a gente fez, aí a gente fez a medida do Peixe-Boi. E aí eu peguei o fio e a gente, né? Deu quase três metros. Colocou na sala, então eu fazia toda essa questão, assim... De todos os animais, eu medi, tem as medidas deles aqui dentro... o barbante, daí de cada um deles eu coloquei. Daí tem os registros deles! Como sendo escriba, eu escrevi pra eles o que eles me falavam.*

Já disse, anteriormente, que a não fragmentação usava como estratégia experiências concretas. Então, pelo relato acima vemos que as crianças não mediram diretamente o peixe-boi. Mas a iniciativa de transpor, de estabelecer uma proporção, entre uma expressão numérica abstrata e uma representação mais palpável às crianças por meio do comprimento do barbante, conferira mais concretude para a proposta. Mais do que isso, não se tratava de uma experiência isolada sobre “medidas”. O tamanho real do animal era uma dúvida entre tantas a serem exploradas. Afinal o que ele come? Onde vive? Como ele é? Eram dúvidas que se somavam e podiam, inclusive, serem objeto de comparação entre os animais. Contudo, a exploração mais sensorial do mundo e o desejo de lidar com o conhecimento em sua integralidade não eram características apenas da professora Julia.

Débora também era uma professora que costumava explorar as materialidades. Ela já anunciara isso na segunda reunião quando, ao analisar um planejamento, sugerira “abrir as frutas”, “sentir o cheiro”. Foi possível perceber isso tanto em seus relatos como nas imagens e no portfólio, cedido para mim. Interessante notar que, em seu caso, a palavra utilizada para relatar as práticas foi “experimentações”.

DÉBORA G3: *E esse ano, resolvi fazer **experimentações**. E uma delas foi fazer tinta da natureza mesmo, de pozinhas que vem da natureza. Então eu trouxe pra sala de aula elementos naturais. [...] E umas uma coisa que eles gostaram muito foi o colorau, que eu corri atrás pra poder achar a planta mesmo. E aí eu deixei eles à vontade pra olhar, pra abrir, pra sentir o pozinho. Expliquei por que que era bom, onde usava. Ninguém tinha visto, nem o pó mesmo. Acho que nem o pai usava, nem a mãe. Então os meus alunos ficam bem à vontade mesmo. Eles podem, na hora que*

eles... que eu tô fazendo essas coisas podem fazer, olhar e ficar do jeito que eles querem. Então, eles acharam um máximo. Levaram até pra casa para mostrar. Ainda bem que eu tinha levado bastante. E depois eu ensinei para eles como que eles faziam as misturas. Aí já trabalhei matemática, as medidas... É... Num primeiro momento eu ajudei, falando como que era, e depois eu deixei eles à vontade pra eles mesmo fazer as misturas. Porque eu tinha feito... levado várias coisas. Eu tinha levado colorau, tinha levado areia de praia, eu tinha levado café. O café eles sentiram o aroma assim, aí eles: “Mmm! Cheirinho bom”. Todos eles... Aí ele já quiseram sentir o cheiro do colorau também. Até da areia da praia eles quiseram sentir o cheiro.

Assim, por meio das fotos apresentadas foi possível ver as crianças explorando os materiais. A professora diz duas vezes que costuma deixar eles mais “à vontade”. Suspeito que seja uma tentativa de justificar um posicionamento e organização diferente daquele presenciado nas práticas pedagógicas trazidas pelas outras professoras, em que muitas fotos mostravam as crianças sentadas em mesinhas individuais, lembrando a organização espacial escolar mais comum.

Figura 14 – Registros fotográficos da produção de tintas com elementos naturais



Fonte: Acervo pessoal da professora Débora cedido à pesquisa (2024).

A forma que relata o andamento da experiência também indica essa participação mais ativa das crianças. Apesar de utilizar o termo “ensinei”, diria que não se trata de um uso inadequado para o contexto de fala. Mesmo porque, ela trouxe dentre os elementos naturais, alguns desconhecidos para as crianças. Assim, falou um pouco deles e explicou como poderiam gerar tintas daquele material. Mostrou algumas vezes como funcionava o processo, e depois deixou que tentassem por sua própria conta, e que, de repente, descobrissem coisas novas a partir dali. A dimensão estética que nos interessa se mostra contemplada não apenas por se tratar de algo concreto, algo manipulado pelas crianças (o que põe os sentidos em ação). A mediação docente assumira esse propósito intencionalmente. Observe que a professora chama atenção para o cheiro, a cor, a textura dos materiais.

Diferente do projeto dos biomas, aqui o que guiara as “experimentações” não fora um conteúdo/conceito ou temática, mas um objetivo: ampliar o repertório das crianças. Diz a professora:

DÉBORA G3: *Isso partiu de eles achar, é... A gente ir lá fora e eles achar vários elementos, como coquinho... **E aí eu quis trazer essas coisas que eles não sabiam.** Por exemplo, hoje eu vou levar jabuticaba. A jabuticaba é uma fruta brasileira que dá poucos dias no ano, né? E dá só uma vez no ano, e muitos deles não conhecem. Aí alguns fazendo as experimentações, eles amaram. Foi uma sujeira, né? E aí, no final, eu pendurei os quadrinhos deles que eles fizeram na sala. Eles amaram, né? **Mas alguns ficavam olhando: “meu, mas esse não tem nada desenhado, só pintaram”.** Aí eu já engatei na arte abstrata. Sabe o que a arte abstrata? Aí alguns fizeram bem bonitinhos. Até a professora de artes falou que tem uns artistas na sala, como essa aqui. E aí eles amam, ficam olhando, é... olham as cores misturadas. Alguns misturaram um monte de cor junta, outras usaram uma por vez. Enfim...*

“Trazer essas coisas que eles não sabiam” era o que motivara a professora. Não posso dizer que Julia não tenha sido levada pelo mesmo motivo. Qual professor ou professora não deseja apresentar algo novo? Acrescentar algo na vida das crianças? Talvez se trate apenas de uma abordagem diferente. Enquanto uma partira de um conteúdo/conceito a ser problematizado despertando o interesse das crianças para experimentações variadas, a outra partira justamente do contato com as materialidades para, em seguida, chegar aos conceitos relacionados às experiências.

Outra coisa situa as duas propostas em sentido inverso. Enquanto o projeto dos biomas inicia sob uma perspectiva mais escolarizante – no sentido de concentrar o saber na professora e na exposição – e encontra brechas em que as experiências e a sensibilidade são possíveis, as “experimentações” com os elementos naturais começam como “experiência” e terminam buscando elementos do modelo escolar. É o que acontece quando a professora julga o resultado final das pinturas e, pela falta de figuração em algumas delas, diz: “aí eu já engatei na arte abstrata. Sabe o que a arte abstrata?”. Seu objetivo era ampliar o leque de elementos naturais das crianças. E, em seguida avançou, enveredando pelo campo criativo ao converter os materiais em tinta. Abordou conhecimentos diversos nesse processo: as cores, as transformações, as medidas, dentre outros. Utilizou o material produzido como matéria prima de uma expressão artística. Organizou as pinturas de um modo que valorizasse as produções, como se pode ver na Figura 15. Qual a necessidade de abordar um tema tão complexo como arte abstrata? Seria apenas nomear o que escapara ao seu desejo de figuração?

Figura 15 – Pinturas produzidas com elementos naturais



Fonte: Acervo pessoal da professora Débora cedido à pesquisa (2024).

Richter (2005; 2006b) trata muito bem dessa temática quando discorre sobre a dificuldade em lidar com a dimensão poética da Arte.

Não é difícil observar, nos processos escolares de aprender a operar especificidades das diferentes linguagens plásticas, o domínio de um pensamento que substitui a experiência poética pelo inteligível e pelo juízo para deixar de lado essa outra abertura às coisas proporcionadas por processos de transfiguração da imagem plástica (Richter, 2006b, p. 242).

A autora considera que, nesse contexto, se encontra um paradoxo criticado por ela: por um lado se incentiva uma “expressão espontânea”, e por outro, se desenvolvem “atividades modeladoras”. Contudo, constata-se que, “[...] tanto na liberdade expressiva quanto na imposição do modelo, o almejado como aprendizagem é a identidade imagem-mundo: basta “ver” e “nomear” o percebido para aprender a realizar imagens das coisas” (Richter, 2005, p. 197 – Grifos do original). Então, sob as contribuições de Richter (2005; 2006b), poderíamos identificar vários fragmentos dos relatos já aqui abordados e um número considerável de experiências outras apresentadas em diferentes pesquisas: a cena comum da professora que escreve sobre o desenho da criança, explicando-o; o desejo de entender o porquê da criança não

representar aquilo que a professora esperava; dentre outros. A atitude da professora Débora também está ancorada nessa perspectiva paradoxal. Quando lhe falta a figuração ela necessita outra maneira de explicar as produções. A figuração era para ela a relação “imagem-mundo”. Afinal, os princípios de representação permitem-nos transpor a imagem plástica em palavras. Contudo, quando ela (a figuração) está ausente, o desejo de explicação insere outro conceito: “a arte abstrata” – ainda que ela seja uma conexão elaborada apenas pela docente, e não pela intencionalidade da criança.

Como último ponto a caracterizar as práticas pedagógicas vinculadas às unidades de registro “vivências e experiências”, retorno à prática que envolve a construção do “livro gigante”. Defendo que a dimensão estética e a “experiência” se deram menos sobre as produções de desenho (compreendidas geralmente como artísticas) e mais sobre a construção do livro. Isso tanto no sentido físico, material, quanto da significação para aquele objeto chamado “livro”.

Quando pensamos as produções de desenho, vimos que elas estavam fortemente condicionadas pelo tema, quer dizer, pelo resultado esperado. Porém, por mais sensível e aberta que a professora fosse, acolhendo as transgressões e os relatos cheios de significados que transbordavam o assunto abordado, os desenhos e colagens tinham sempre como objetivo a representação de algum animal. Era uma espécie de liberdade parcial. Presos ao tema, a própria mediação desconsiderava aspectos artísticos da produção, ou melhor, questões relacionadas à forma. Linhas, cores e formas eram julgadas sob o signo da representação. Elas replicavam as características dos objetos reais. Quando isso não era possível, os relatos das crianças justificavam o que escapava à regra (como acabamos de discutir com Richter). Então, sob essa perspectiva, se avalia as cores de uma pintura pela proximidade com as cores reais, mas nunca buscando alguma harmonia naquela composição, mesmo que ela reinvente toda a paleta utilizada. Concluindo, a dimensão estética é pouco explorada quando a linguagem plástica está em jogo mas não chamamos atenção para seus elementos. Não direcionamos nossa percepção para eles, mas sim para um sentido, dado pela palavra, que está fora daquela experiência. Intencionamos oferecer e vivenciar a concretude daquela linguagem (sua materialidade), mas finalizamos com um julgamento abstrato (verbal – o significado expresso do desenho).

Algo diferente acontece com o livro. Construí-lo permite conferir mais materialidade (e mais estesia) à ação. Possibilita, aí sim, entender cada parte como fizera a professora: a capa, a contracapa com as imagens dos autores, as imagens, legendas, explicações elaboradas por eles e transcritas pela docente. A inserção na cultura letrada torna-se mais aberta à dimensão estética assim. Ler uma história (como fizera professora Amanda) é importante. Reconhecer letras

(como nas atividades das professoras Carolina e Rita) também é outro passo. Mas poderia haver um jeito mais pleno de atribuir sentido ao objeto “livro” e compreender seu contexto de uso do que articulando essas propostas com a sua construção/criação na íntegra? A reação das crianças ao ver o livro terminado, e a reflexão da professora, demonstram o que quero pontuar:

JULIA G3: *Daí, quando eu trouxe o livro, eu cheguei a filmar, né? Quando eu trouxe ele pronto, teve uma menina que falou assim: “Ah! Eu não sabia que ia ficar assim!”. Porque ela não tinha ideia que realmente ia se tornar um livro, sabe? Para eles saber a ideia de livro, é algo, sei lá, fora da... não sei se era fora da realidade dela, ou que livros a gente só... É! Pequenos ou que, tipo, em loja se compravam... como que eles produziram um livro, sabe?*

A ação de construir um objeto possibilitou à professora atender os “[...] pressupostos para o trabalho com a linguagem escrita” como expõe (Baptista, 2010, p. 2). O livro envolvia uma prática alfabetizadora, observando sobretudo, “[...] o direito à cultura letrada na educação infantil” e a “linguagem escrita como instrumento de interação social” (Baptista, 2010, p. 3). Ao mesmo tempo em que o sistema escrito era apresentado, sua elaboração compartilhada, entre crianças e/ou entre criança-adulto, acontecia por meio da interação, no encontro. Estabelecia-se sobre o objeto um significado não restrito aos conteúdos/temas, a elementos isolados ou a moral de uma história. Ou seja, o livro não era apenas um suporte ou objeto no qual se desenvolvera uma atividade tendo como fim a ocupação das crianças ou um pseudodesenvolvimento. O uso e sua ligação afetiva também estava em jogo naquele encontro discutido sobre sua construção. Talvez por isso, para a professora, essa tenha sido mais do que uma “atividade”, uma “experiência”.

E haverá algum sentido em se referir às práticas pedagógicas por meio do conceito de experiência? No contexto educacional brasileiro, e mais especificamente na Educação Infantil, encontraríamos um arcabouço teórico que ampare essa escolha? Inicialmente, se lembrarmos que a organização curricular atual, em nível nacional, pauta-se em “campos de experiência”, tudo indica que sim.

No livro intitulado “Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro” organizado pelas pesquisadoras Finco, Barbosa e Faria (2015), as autoras assinalam as referências italianas na elaboração de tal perspectiva curricular. Não se trata, tampouco, de uma apropriação literal. Tal composição dialoga com as políticas anteriores do cenário nacional e com os caminhos que as discussões acerca da educação da infância indicavam. Assim, vemos nessa obra, por exemplo, uma concepção de experiência pautada em autores italianos, em fragmentos de documentos

oficiais para a educação aqui no Brasil, e autores norte-americanos como John Dewey (1859-1952)¹⁵².

A polifonia acerca do conceito de experiência revela, em contrapartida, um interesse bastante preciso na sua incorporação aos discursos da educação: a necessidade de aprofundar as especificidades de uma educação voltada às crianças pequenas, o que significa por sua vez, a construção de pressupostos teóricos diferentes daquele do modelo escolar. Assim,

No processo de consolidação de uma Pedagogia da Infância, a construção de pressupostos teórico-práticos para a educação da pequena infância tem exigido abrir novos aprofundamentos e interlocuções. Dentre eles, o aprofundamento da necessidade de conhecer do que e como se constitui a experiência das crianças nesses espaços educativos, de forma que **também temo-nos confrontado com o conceito de experiência**, sobretudo na interlocução e diálogo com a Filosofia, a História e Sociologia e na perspectiva das relações sociais em contextos educativos, de forma a dar atenção aos processos de socialização nestes espaços educativos (Rocha; Lessa; Simão, 2016, p. 41 – Grifos meus).

Nesse sentido podemos dizer que, experiência é sim, um conceito que nos ajuda a compreender uma mudança de perspectiva na condução do processo educativo. Já pontuei em outro momento desta tese, de maneira mais indireta com Rosemberg (1999; 2003) e Kramer (1986), o quanto a Educação Infantil, aqui no Brasil, sofre influências de modelos pedagógicos vindos de outros países. Contudo, para falar do conceito de experiência, é válido destacar que se trata de uma aparição vinculada de maneira mais direta ao surgimento e incorporação dos ideais de uma Pedagogia progressista. E mais do que isso, a concepção de experiência que se dissemina nesse contexto, tem como um expoente John Dewey.

É analisando os manuais de História da Educação e/ou Pedagogia, com autores estrangeiros, traduzidos e publicados no Brasil entre 1939 e 2010, que tiveram ampla circulação em escolas normais e cursos superiores de formação de professores, que Lima e Gatti Jr. (2019) mostram a influência do autor estadunidense no pensamento educacional brasileiro.

No Brasil, destacadamente, por meio da atuação, da militância e das obras de seu representante Anísio Teixeira (1900-1971), houve a expansão dos ideais da Escola Nova, tendo em vista a renovação do ensino, proposta por Dewey, por meio da busca de uma reorientação das práticas pedagógicas, com base na visão de centralidade em torno do educando (Lima; Gatti Jr., 2019, p. 9).

¹⁵² Dewey é a referência central de Fochi (2015) para falar em “experiência” no texto, “Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência”. Sugiro as leituras:

DEWEY, John. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Trad. Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

Estariam as proposições de Dewey sobre a “experiência” tão enraizadas em nosso ideário pedagógico a ponto de serem expressos, mesmo atualmente, pelas participantes desta pesquisa? De maneira direta, acredito que não. Não podemos ignorar que “experiência” é um conceito bastante difundido no meio empresarial, nas estratégias de *marketing*, e em várias situações de nossas vidas. Isso situa o conceito sob uma situação delicada. Associado com tantas esferas, tal como acontece com a “estética”, múltiplas interpretações ganham espaço. Entretanto, mesmo as determinações legais sobre a Educação Infantil trazem no bojo características compartilhadas com a concepção de educação e experiência do autor estadunidense.

As DCNEI, ao frisar que a prática pedagógica dessa etapa educativa deve considerar como eixos a interação e a brincadeira (Brasil, 2009a), compreende um modo de ser e estar no mundo próprio das crianças. Isso significa considerá-las não apenas como um vir a ser, ou seja, como espectadoras aprendizes. Mas como sujeitos ativos na construção do mundo como tal. Isso já nos conduz aos ensinamentos de nosso autor, para quem “[...] a experiência na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. [...] significa uma troca ativa e alerta com o mundo” (Dewey, 2010, p. 83).

Os posicionamentos da professora Julia parecem considerar essa questão:

JULIA G3: *Então assim, é... Quando eles trabalham com uma experiência, alguma coisa eles levam e quando é uma coisa memorizada, fica muito só aquilo ali. Tá? Mas aquilo ali como... Né?*

JULIA G3: *E a professora ficou naquela mesmice o ano inteiro e a criança não desenvolveu. Sabe? Porque a criança aprende com as experiências dela. Não é só na folha, sabe? Como você fez ali, é coisa que elas nunca mais vão esquecer, sabe?*

Ainda que, em algumas de suas práticas o modelo escolar tenha tomado a frente, ela demonstra consciência que a memorização não garante um aprendizado significativo, e proporcionar outro tipo de processo formativo exige dar importância ao envolvimento afetivo e ativo com as coisas concretas. Entende “[...] que é a partir das experiências que o homem produz sentidos pessoais e coletivos, constituindo um aprendizado constante, já que nenhuma experiência termina em si mesma” (Fochi, 2015, p. 222).

Sendo assim, por essa razão, as “experiências” relatadas por ela e pela professora Débora conferiram maior centralidade às crianças. Embora em alguns momentos as propostas dialogassem com conteúdos do Ensino Fundamental, havia abertura, diálogo, sensibilidade em considerar o lugar do Outro como forma de contemplar os interesses das crianças e não impor uma vontade adulta.

Articulando então a centralidade das crianças com uma condução do processo educativo por meio do contato com as coisas em sua materialidade, é que a interpretação feita sobre os campos de experiência foi a de uma organização do conhecimento de maneira não fragmentada. O aprendizado decorrente das vivências e experiências é integral, pois contempla o conhecimento e o sujeito em suas múltiplas dimensões. E aqui mais uma vez nos aproximamos de Dewey (2010; 2022). O constructo teórico do autor nos serve não apenas para pensarmos o tipo de abordagem implicada no processo educativo. É também sua relação com a Estética, com a expressividade, com a liberdade que estão em jogo aqui. A Estética é uma condição para o que o autor entende por “experiência”. Como afirma: “[...] assim, uma experiência de pensamento tem a sua própria qualidade estética” (Dewey, 2022, p. 157). E ressalta:

Contudo, a experiência em si, possui uma qualidade emocional de satisfação porque possui integridade interna e desfecho alcançado através de um movimento ordenado e organizado. Esta estrutura artística pode ser sentida imediatamente. Nessa medida, é estética. O que é ainda mais significativo é que não só esta qualidade é um motivo importante para realizar e manter honestamente uma investigação intelectual, mas também que nenhuma atividade intelectual é um evento integral (é uma experiência) a não ser que seja completada com esta qualidade. Sem ela, pensar é inconclusivo. Em suma, a estética não pode ser agudamente demarcada da experiência intelectual, uma vez que esta necessita do selo estético para ser completa (Dewey, 2022, p. 158).

A “experiência” em Dewey (2010; 2022) parece-me permitir uma forma de compreender a prática pedagógica – que é também uma “experiência intelectual”. Eu a defenderia, especialmente por sua relação imbricada com o sensível, com a capacidade de sermos afetados, em suma, com sua relação com a dimensão estética. Sei que os “campos de experiência” talvez não tenham representado ainda uma grande virada de chave para a efetivação de uma prática pedagógica mais atenta à infância. Quiçá os próximos anos possam contrariar com toda vivacidade esse pré-julgamento. Não me envergonharia estar equivocado. Mesmo porque, invisto na concepção de experiência como posta aqui, por compreender que ela pode significar um elo com nossa mundanidade.

Se o conceito de experiência em Dewey (2010; 2022) parece-me potente, e se fundamentei minhas discussões acerca da Estética sobre a fenomenologia bachelardiana é por entender que ela “convida à desintelectualizar a experiência de estar no mundo para explorar e penetrar suas profundezas em direção à aventura que conduz à desobjetivá-lo a partir do agir transformativo sobre as resistências de si e das coisas” (Richter, 2006b, p. 252). Por essa razão, e para concluir, dentre todas as problematizações aqui levantadas, as quais indicam muito ainda por fazer, alegra-me e renova minha esperança identificar nas práticas pedagógicas analisadas a dimensão estética, sobretudo, quando se pensa na “experiência”. Que seja um sinal em direção

a uma educação mais humana, mais plena. Ou ainda, que a contribuição que o conceito de “experiência” apresenta ao pensamento pedagógico, possa nos fazer pensar que,

[...] talvez, além da intenção educativa de “tornar o mundo mais humano” tenhamos também como intenção poética que sonhar e pensar um humano mais mundano. Ou seja, mais sensível à inteligibilidade da aparência das coisas, seu som, cheiro, forma, cor, peso, mais atento ao que acontece nos encontros com os outros, humanos e não-humanos (Richter, 2016, p. 104).

Eu me sentiria esperançoso ao ver a integralidade do conhecimento, a estesia (tanto pelo contato com a materialidade do mundo, quanto pelo contato afetivo com as pessoas) e a produção de sentidos – elementos que caracterizam essa última categoria de análise – mais presentes no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Portanto, pelo que construí nesses escritos, defendo que isso significaria não apenas a consideração dos princípios estéticos nas propostas pedagógicas, mas sim, uma mudança significativa no modo de conceber as práticas pedagógicas e a relações humanas num todo.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma parte de mim/Pesa, pondera/Outra parte
delira (Gullar, 2004).

Sempre sinto o momento de escrever as considerações como uma espécie de despedida. E, por isso, ao leitor e leitora que me acompanharam até aqui, peço desculpas pelo tom nostálgico que assumo. Mas a difícil tarefa de concluir uma pesquisa, ao mesmo tempo que nos enche de entusiasmo, nos saboreia com uma saudade antecipada. Talvez porque a maneira como encaro tal empreitada, a qual afirmo reiteradas vezes ao longo destes escritos, não me permite distanciar-me desta tese como se tratasse de um objeto apartado do sujeito que sou. Eis aí a questão. É difícil concluir, pois é como ter de concluir um pedaço de si. E, por isso, espero que a forma como me vejo, e que poderia ser muito bem expressa pelas palavras de Gullar (2004) na epígrafe, seja também a forma como o leitor e a leitora tenham me identificado por meio desta produção teórica. Às vezes sou prolixo – porque peso, pondero. Assim, estendo os parágrafos. Abro comentários dentro de outros comentários, como se tivesse o desejo de explicar tudo nos mínimos detalhes, como se não quisesse deixar espaço para interpretações equivocadas. Porém, outras vezes, brinco com duplos sentidos, desenho imagens com as palavras, teço analogias, poetizo – porque minha outra parte delira!

Mais do que uma consideração sobre mim e minha forma de ser/escrever, eu diria que o próprio objetivo da pesquisa aqui desenvolvida caminhará entre essas “duas partes”. Digo isso pois, nos primeiros capítulos, ao apresentar o referencial teórico, defendi uma concepção de Estética como elo entre uma clássica cisão relacionada não apenas ao conhecimento, mas às próprias relações humanas. Dessa forma, conduzi as discussões buscando outra ideia de sensibilidade, para desvinculá-la do sentimentalismo barato que alimenta a cisão de que falara: sensibilidade *versus* racionalidade – expressa em relação ao conhecimento também como: Arte *versus* ciência, por exemplo. E, para tanto, as contribuições do campo filosófico me foram de grande valia. Bachelard (1884-1962), mais do que argumentos, mostrara em sua vida e produção o desejo de reunir essas dimensões – já que escrevera sobre ciência (além de haver lecionado Física e Química), Filosofia e, também sobre poesia e criação artística. Também Schiller (1759-1805) e Gadamer (1900-2002) direcionaram meus argumentos com suas concepções de “impulso lúdico”, “jogo” e “linguagem”. Foi nesse viés que a consideração da dimensão estética, no processo de formação humana, passou a significar a integralidade como horizonte da educação.

Embora, o referencial teórico dê o tom e a sustentação para a construção desta tese, a justificativa e o desenvolvimento da problemática a ser investigada viera da esfera do Direito, isto é, da determinação dos “princípios estéticos” nas DCNEI (Brasil, 2009a). Se a Estética representara um tema que me era caro, compreendê-la como uma dimensão a ser contemplada nas práticas pedagógicas da Educação Infantil passara a ser uma questão que me intrigara. Então, por essa razão, o objetivo da pesquisa passou se ser: compreender como a dimensão estética está contemplada nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

Sendo uma problemática mais geral, a decisão sobre o campo empírico demandaria de minha parte estabelecer outros critérios. Assim, além de uma maior proximidade com a Rede de Ensino, a escolha do município de São Francisco do Sul/SC ocorreu, sobretudo, pelas mudanças curriculares ocorridas nos anos anteriores ao desenvolvimento da investigação. Outro recorte do campo foi a decisão de trabalhar com as professoras das turmas de quatro e cinco anos. Mesmo que não tenha expressado isso de maneira mais precisa anteriormente, acredito que, na medida em que os dados passaram a ser analisados, mais sentido essa escolha fazia para mim. Afinal, a proximidade com o Ensino Fundamental, faz com que nesse recorte específico, muitas vezes as práticas pedagógicas enfatizem experiências voltadas para a antecipação do processo de escolarização – experiências essas que passei a anunciar como práticas escolarizantes.

E, para dar conta da proposição do objetivo, alguns passos seriam importantes. Eles constituíram os objetivos específicos da pesquisa, e mais do que isso, transformaram-se também em opções metodológicas para abordar a problemática. Quero dizer que, em um primeiro momento, com um caráter mais exploratório, a ferramenta do questionário foi utilizada. Os dados gerados, a partir daí, já permitiram estabelecer um panorama da temática, com pontos a serem aprofundados, problematizados e confirmados com as participantes da segunda etapa, desenvolvida por meio do Grupo Focal.

Sendo um dos objetivos específicos, identificar as práticas pedagógicas mais frequentes no cotidiano da Educação Infantil, a análise dos dados gerados com o questionário oferecera uma imagem dessa situação. Ao que tudo indicara, as práticas pedagógicas mais presentes refletiam as determinações legais, já que “brincadeira” e “socialização” foram as mais citadas, estando em consonância com os eixos “interações” e “brincadeiras” firmados nas DCNEI (Brasil, 2009a).

Entre esse grupo de práticas mais frequentes, também foi possível reconhecer um indicativo positivo em direção à dimensão estética. “Música”, “contação de história”, “experimentos/ experiências”, “produção de atividades manuais 2D e 3D” e “exposição e

apreciação de audiovisuais”, todas essas ações e objetos pareciam estabelecer uma relação com experiências sensíveis (estéticas, dadas pelos sentidos) ou com as linguagens artísticas. Todavia, nenhum desses resultados dispensaria uma análise mais profunda das práticas, haja vista que a maneira como as professoras compreendiam cada uma dessas respostas, poderia representar algo bastante diverso do que eu interpretara no primeiro momento. E, para além disso, as outras respostas encontradas seguiam uma direção bastante oposta, a qual parecia aproximar-se muito mais de uma lógica escolarizante.

Os questionamentos acerca das práticas, que contemplavam a dimensão estética ou indagavam a importância dela para o desenvolvimento das crianças, apresentaram pontos importantes no que se refere ao segundo objetivo específico da pesquisa. Isto é, conhecer as diferentes concepções de Estética que sustentam o discurso e embasam as práticas pedagógicas vivenciadas pelas professoras. Algo muito interessante aconteceu no cruzamento dessas duas questões. Então, para exemplificar práticas que contemplavam a dimensão estética, a resposta mais frisada foi “produção de atividades manuais 2D e 3D (pintura, colagem, modelagem etc.)”. O que corrobora com as respostas mais citadas em relação à importância da Estética: “percepção/sensibilidade/afetação”, “criatividade”, “expressão e/ou liberdade de expressão”. Tal ligação já indicara uma concepção de Estética que tenderia a misturar, ou pelo menos, a relacionar-se diretamente com o campo artístico. Mais uma vez, a maneira como as participantes compreendiam o fazer artístico ainda demandaria maior aprofundamento. Além disso, algumas relações entre os exemplos de práticas pedagógicas e os sentidos atribuídos para elas, apontavam para o emprego da estesia como método, meio, para se trabalhar com outro tema, ou para se desenvolver outras habilidades, que nada teriam a ver com a sensibilidade.

Justamente essa necessidade de aprofundar alguns pontos me fez adotar outra estratégia metodológica para geração de dados. Precisava conhecer mais detalhes das práticas mencionadas, e se possível, discutir um pouco com as professoras para esmiuçar alguns aspectos que me ajudariam a responder os questionamentos levantados pela pesquisa. Então, utilizei a técnica do Grupo Focal, desenvolvendo uma sequência de quatro encontros. A motivação primeira era abordar o último objetivo específico da pesquisa: problematizar as diferentes mediações feitas com os objetos artísticos nas práticas que envolvem a Arte. Já que os dados da primeira etapa indicavam uma associação entre Arte e Estética, precisava compreender como elas concebiam (e se concebiam) algum tipo de diferenciação entre os dois conceitos. E, por essa razão, os dois primeiros encontros concentraram-se em: **1)** estabelecer uma diferenciação conceitual entre Arte e Estética; e **2)** conhecer e refletir as práticas

pedagógicas situadas sob duas lógicas diferentes: a de ensino de Arte (predominante no Ensino Fundamental) e a das práticas envolvendo a dimensão estética.

Mesmo sob algumas dúvidas, no terceiro encontro as professoras apresentaram suas próprias práticas pedagógicas – as quais lhes foi solicitado, que contemplassem a dimensão Estética. Neste momento confirmaram-se as associações entre experiências envolvendo linguagens artísticas e aquilo que elas compreendiam por Estética. Todavia, uma nova problematização passara a ganhar destaque. As justificativas de sensibilidade, criatividade e liberdade de expressão apontadas outrora, não se faziam presentes nas propostas relatadas. O que começara a me conduzir ao processo de categorização das práticas.

Seguindo os princípios da Análise de Conteúdo de Bardin (2016) trabalhei nesta etapa com duas unidades de registro: a “palavra” e o “objeto ou referente”. Assim, além de observar em detalhe alguns assuntos, como Arte, Estética, sensibilidade, criatividade, que atravessaram a problemática, algumas “palavras” foram se sobressaindo pela frequência com que apareciam no *corpus* textual. Nesse sentido “trabalho”, “atividade”, “aula”, “rotina”, “vivências” e “experiências”, além de sempre serem os termos privilegiados para apresentar as práticas, traziam nas entrelinhas, indícios quanto ao tipo de interação, os modelos educativos de referência e os objetos mobilizados.

Seguindo essa perspectiva de análise, a primeira categoria chamada de “a proximidade dos modelos escolares: produtividade, ocupação e homogeneização da ação”, buscava reunir as práticas pedagógicas que se aproximavam do que chamei, no decorrer do texto, de lógica escolarizante. Como disse há pouco, desde o questionário, as respostas das professoras associavam Estética com experiências envolvendo linguagens artísticas. O que as justificava também seguia o mesmo princípio: criatividade, sensibilidade e liberdade de expressão. Entretanto, na medida em que as práticas foram relatadas, o que predominava eram exemplos de atividades homogeneizantes, em que todos faziam a mesma coisa ao mesmo tempo. O objetivo tampouco se voltara ao processo, ao desenvolvimento da própria linguagem trabalhada. O foco era o produto final, quer seja com o intuito de exposição, quer seja como demonstração de trabalho, como comprovação de que as crianças (e também as professoras) estiveram muito ocupadas. Não foi à toa que as unidades de registro (palavras) que mais foram usadas nesse contexto para representar as ações vividas foram: “trabalho” – onde normalmente, por adicional, se destacava a centralidade docente; – e “atividade” – o que permitiu conferir certa historicidade ao termo, relacionando-o com as contribuições de Vieira (2018) e Ostetto (2000).

A segunda categoria foi denominada “entre o modelo escolar e o médico higienista: a rotina”. Assinalei anteriormente que, já nos dados gerados pelo questionário, lógicas contrastantes com a da dimensão estética foram evidenciadas. Poderia dizer que, as duas primeiras categorias abordam-nas. Apontei com Vieira (2018) uma tendência à organização das rotinas da Educação Infantil, a qual frequentemente se divide em dois blocos distintos: o de educar e o de cuidar. Segundo a autora, tais blocos, costumam também marcar uma ênfase diferente de acordo com a faixa etária, estando os bebês e as crianças bem pequenas sujeitos ao cuidar, enquanto as crianças pequenas, ao educar. A categoria anterior buscou salientar as experiências que parecem condizer com a dita ênfase no educar. Embora a segunda categoria evidenciara a lógica de cuidado também com o segundo grupo (as crianças de quatro e cinco anos), ao transformar hábitos de higiene e ideais de alimentação saudável em temas de projetos educativos, uma espécie de preparação, visando a independência necessária na vida e principalmente no processo escolar futuro, indicara um conjunto de práticas situadas entre o modelo escolar e o médico higienista. Se o conhecimento de si (em práticas corporais) ou a exploração sensorial (na degustação dos alimentos) representam um potencial às experiências estéticas, não era esse o tom empregado pelas professoras. Tal categoria fora marcada por uma lógica de caráter behaviorista, ou pelo menos, técnico instrumental dos objetos, temas e conteúdos/conceitos trabalhados.

Talvez representando o cerne desta pesquisa, a terceira categoria “integralidade, estesia, e produção de sentido nas vivências e experiências” concentrou um grupo de práticas pedagógicas que contemplam a dimensão estética. Mesmo com algumas ressalvas, os exemplos em destaque mostraram algumas características comuns a essas experiências: em primeiro lugar, uma perspectiva educativa que visa a integralidade tanto das crianças, quanto dos conhecimentos. Se a Estética aparece nos documentos orientadores como um princípio articulador, a fragmentação não poderia ser a lógica adotada na prática; em segundo lugar, a estesia, pensada como abertura ao contato. Não apenas experimentação concreta das materialidades do mundo, mas também o contato com o Outro, com a diferença. A possibilidade de ser afetado (de ser “pego” pelos sentidos – por isso, também Estética) incide nesse encontro. E em terceiro, a produção de sentido, onde a brincadeira e a linguagem ocupam um papel fundamental. Uma prática pedagógica que contemple a dimensão estética não pode partir do pressuposto de que educar se resume à transmissão de informações, de certezas, às crianças. O mundo não seria como é sem a presença delas. As crianças não podem ser resumidas a um futuro da humanidade. Elas não apenas serão. Estão sendo. E o fazem produzindo marcas,

interferindo de forma linguageira no mundo. Aprendendo, mas também ensinando, haja vista que a educação implica essa relação de troca permanente.

A própria pesquisa encontra-se ancorada nesses preceitos. Eleger a técnica do Grupo Focal na investigação significou mais do que a adoção de uma ferramenta de geração de dados. Representou a forma, sensível, que acredito ser o fundamento da educação: o diálogo. Assim, se a concepção inicial das professoras apontara para, mais do que uma associação entre Arte e Estética, uma dependência do segundo pelo primeiro, à medida em que as conversas do Grupo Focal avançaram, outra concepção de Estética fora construída na interação, na coletividade. Inicialmente, Arte representara expressão, e Estética padrões de beleza. A reflexão constante sobre a prática, disparada pelas problematizações dos encontros, permitiu que alguns elementos novos pudessem ser pensados como um critério para identificar a dimensão estética nas práticas pedagógicas. A afetividade, a ludicidade, o prazer, entraram em cena, exigindo das professoras outra palavra que desse conta dessas propostas mais sensíveis. Os termos “vivências” e “experiências” surgiram com mais frequência a partir daí, indicando caminhos para a última categoria de análise, mas também, representando uma mudança de perspectiva que precisaria ser pontuada – o que acabei fazendo no capítulo que antecede as análises principais.

A entrada desses termos na discussão e a atenção à afetividade, ludicidade e prazer, deram uma guinada na concepção de Estética das docentes. Expressões como “aprendizagem significativa” buscavam enfatizar um outro tipo de construção nas práticas pedagógicas. O que estava em jogo era mais do que entender, usar, dominar uma habilidade ou técnica qualquer. O que a dimensão estética operara era uma torção na interpretação que se fazia sobre o sentido de produzir, fazer, criar. A imaginação criadora de Bachelard (2010; 2019) vinha ao encontro dessa nova maneira de pensar, transformando pensamento em ato, como nos diz Richter (2006b) ao conectar o esforço manual/corporal ao intelectual. Afinal, era a produção de sentido que estava em jogo.

Mesmo que, a última categoria de análise e a mudança na concepção de Estética das professoras participantes tenha incendiado nosso ânimo em relação às questões da sensibilidade nas práticas pedagógicas, as primeiras categorias de análise deixam ao menos duas problematizações a serem enfrentadas: em primeiro lugar a presença ainda muito marcante de práticas escolarizantes. Recorri aos dois relatórios encomendados pelo MEC (Brasil, 1996a; 2009b) para pontuar que essa é uma questão enfrentada há muito tempo. O que significa que a defesa de uma Educação Infantil menos escolarizante passa também pela discussão de uma educação mais sensível e atenta à dimensão estética. Reitero. Considero de grande importância que esta pesquisa tenha encontrado experiências indicativas de que a dimensão estética está

contemplada nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Contudo, mantenho ressalvas aqui, pois entendo que ela normalmente aparecera no inesperado, ou seja, de maneira não planejada, apenas pela sensibilidade da ação docente em, no decorrer da prática pedagógica, inverter, mudar, adicionar, qualquer atividade ou elemento que mantivesse aquela exploração, criação, transfiguração, como uma demonstração de interesse e produção de sentidos por parte das crianças.

E, em segundo lugar, e ainda articulado ao primeiro ponto, a importância de, no campo acadêmico, fortalecermos a discussão da temática. Isso exige posicionamento político, já que os achados de uma investigação como essa não geram dados quantitativos de fácil exposição, e muito menos, servem à lógica de competitividade que tem se infiltrado já na Educação Básica, sob a lógica de performatividade que pontuei com os estudos de Ball (2010). De igual maneira, talvez haja a necessidade de aprimorarmos métodos de pesquisa, que permitam analisar o cotidiano de maneira mais sensível, observando não apenas as generalidades, mas as inúmeras experiências que escapam da regularidade, ao esperado, suspendendo nossas certezas.

E, em vias de conclusão, expresso ainda meu desejo de ter dito não tudo, mas o necessário para tornar essa elaboração teórica não apenas útil – já que a ciência tem também essa característica – mas também intensa, cativante, esperançosa. Nesse momento, lembro das palavras de Rubem Alves em seu livro “Concerto para corpo e alma”. Em um dos textos, fala sobre nossa dificuldade em encarar a morte como algo natural e inevitável à própria vida. Obviamente, no ponto onde me encontro penso: concluir é também uma tarefa inerente à elaboração teórica. Voltando ao autor, ele nos diz: “[...] tudo o que é belo tem de terminar. Tudo o que é belo tem de morrer. Beleza e morte andam sempre de mãos dadas” (Alves, 2012, p. 139). E à medida que estendo este parágrafo sinto o quanto reluto em terminá-lo. Será uma espécie de “medo de morte”? Medo de não ser lido, e por isso, não completar o sentido que se encerra numa produção como esta? Talvez. Mas não há remédio para isso. Apenas me confortam ainda os versos de Rubem Alves, que compreende que “[...] cada momento de beleza vivido e amado, por efêmero que seja, é uma experiência completa que está destinada à eternidade. Um único momento de beleza e amor justifica a vida inteira” (Alves, 2012, p. 139). E assim me despeço. Desejando que essa tenha sido mais que uma leitura acadêmica, uma experiência estética. Um momento de beleza que justifica isso que não passou de quatro anos, mas que pareceu uma vida inteira.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos**. Trad. Ruy Araújo Ruy Araújo. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALVES, Rubem. **Concerto para corpo e alma**. 17ed. Campinas/SP: Papirus, 2012.

ANDRADE, Euzânia Batista Ferreira. **O professor na educação infantil: concepções e desenvolvimento profissional no ensino da arte**. 2012. 246 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Letras na Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101543>. Acesso em: 10 nov. 2017.

ANTUNES, Arnaldo; FROMER, Marcelo, BRITTO, Sérgio. **Comida**. São Paulo: Gravadora nas Nuvens, 1997. 01 partitura. Banda. álbum Jesus Não Tem Dentes no País dos Banguelas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W5TI7iLvHC4>. Acesso em: 18 set. 2024.

APPLE, Michel Whitman. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

ARANTES, Milna Martins. **Arte e práticas educativas na educação infantil: rupturas e continuidades**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/c71b3e8c-7ac0-45d4-b5f9-a66462f46b47>. Acesso em: 18 set. 2024.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, v. 22, p. 251-283, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VWpK5QqzkMzX9MrdJNHZRpM/?format=pdf>. Acesso em: 10 mar 2020.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. 10ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro** Trad. Mauro Willian Barbosa. 5ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BACHELARD, Gaston. **A chama da vela**. Trad. Glória de Carvalho Lins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S/A, 1989.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Trad. Esteia dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BACHELARD, Gaston. **A intuição do instante**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. 2ed. Campinas/SP: Verus Editora, 2010.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. Trad. Antônio de Pádua Danesi. In: **Coleção Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. Trad. Maria Ermantina Galvão. 5ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

BALISCEI, João Paulo; MAIO, Elia; CALSA, Geiva Carolina. Um ovo azul e outro rosa: Pedagogia Kinder e a construção visual dos gêneros e das infâncias. **Visualidades**, v. 14, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/36655/21584>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BALL, Stephen John. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educ. Real**, p. 37-55, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227077004.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2022.

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. **Currículo em movimento**. Ministério da Educação. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2010-pdf/6673-linguagemescritaedireitoaeducacao>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. O que são mesmo as rotinas? In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASSI, Marcos Edgar. Financiamento da educação infantil em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, p. 116-141, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sVgPZ3Rhtj4SKZqjzwjSbjn/>. Acesso em: 10 out. 2020.

BAUMGARTEN, Alexander Gottlieb. **Estética**: a lógica da arte e do poema. Trad. Míriam Sutter Medeiros Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 6ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGSON, Henri. **A evolução criadora** [1907]. Trad. Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Vol. 1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/referencial-curricular-nacional-educacao-infantil-pref-limeira-sp.pdf?srsId=AfmBOopcJyPkVf2ZzxIVroGqq5xK0FSqqS1qXm2e1D7LqR5Q8HpfDN_1. Acesso: 21 ago. 2022.

BRASIL, **Proposta pedagógica e currículo em educação infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil: Brasília. MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996a. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=27932. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2020. Seção 1, p. 46. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2982>. Acesso em: 22 mai. 2022.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: CNE, 2009a. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=112015>. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Seção 1, p. 41. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2457>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 17 mai. 2022.

BRASIL. Emenda constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI, da Constituição Federal. **Diário Oficial da União**, 12 nov. 2009c. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/23582974/emenda-constitucional-n-59-de-11-de-novembro-de-2009>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília : Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Básica/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pedagogia como prática teórica. In: **MEC/SEB/UFRGS. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil**. Brasília, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Trad. Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CAGNETI, Luciana Gutzmer; MADEIRA, Janaina Silveira Soares. A pré-escola foi para a escola: estratégias para cumprimento da lei da obrigatoriedade. **38ª Reunião Nacional ANPed**, São Luís – MA, Pôster 681, 2017. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/news/38a-reuniao-nacional-da-anped-site>. Acesso em: 17 set. 2024.

CALVINO, Ítalo. **O cavaleiro inexistente**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CALVINO, Ítalo. **O visconde partido ao meio**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 2, n. 2/3, 2008. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/130>. Acesso em: 16 set. 2024.

CAMPOS, Rebeca Ramos. Diagnóstico das necessidades de formação de professoras da educação infantil. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 5, p. 3627-3644, 2019. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/1527>. Acesso em: 23 set. 2024.

CAMPOS, Rosânia; MADEIRA, Janaina Silveira Soares. A relação público-privado na educação infantil e a nova gestão pública. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 55, p. e8852, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8852>. Acesso em: 17 set. 2024.

CARAM, Adriana Maria. **Arte na educação infantil e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores**. 2015. 178 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de PósGraduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7440>. Acesso em: 10 nov. 2017.

CARVALHO, Maria Thereza Ferreira de. **Artes na educação infantil**: um estudo das práticas pedagógicas do professor de escola pública. 2010. 146p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10798>. Acesso em: 21 fev. 2024.

CASTORIADIS, Cornelius. **Encruzilhadas do Labirinto II** - Domínios do Homem. Trad. Carmen Sylvia Guedes, Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CECIM, Arthur Martins. Baumgarten, Kant e a teoria do belo: conhecimento das belas coisas ou belo pensamento?. **Paralaxe**, v. 2, n. 1, p. 2-19, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/paralaxe/article/view/31114/21531>. Acesso em: 20 set. 2024.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A Transformação do Espaço Pedagógico em espaço clínico (A Patologização da Educação). **Revista Ideias**, UNICAMP, v. 23, p. 25-31, 1994. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf. Acesso em: 23 set. 2022.

CORRÊA, Carla Andréa; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Sobre formação estética e docência: as professoras de educação infantil desejam mais arte! **Laplage em Revista**, v. 4, p. 23-37, 2018. Disponível em: https://fiar.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/173/2019/02/Laplage-em-Revista_CORR%C3%8AA_OSTETTO.pdf. Acesso em: 19 nov. 2022.

CORSINO, Patrícia. Linguagem na educação infantil: as brincadeiras com as palavras e as palavras como brincadeiras. In: Secretaria de Educação a Distância (MEC). O cotidiano na educação infantil. Salto para o futuro, **Boletim 23**, MEC/ Brasil: 2006. Disponível em: <https://www.escolasapereira.com.br/arquivos/175810Cotidiano.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

COUTINHO, Carlos Nelson. **De Rousseau a Gramsci**: ensaios de teoria política. São Paulo: Boitempo, 2011.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Susana Rangel Viera da. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. In: CUNHA, Susana Rangel Viera da (Org.). **Cor, som e movimento**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

DABROWSKA, Monika. Análisis semántico y cuantitativo de La casa de Bernarda Alba en el aula con Voyant Tools. Una propuesta de aplicación didáctica. **Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa**, v. 2, n. 2, p. 57-74, 2022. Disponível em: <https://editic.net/journals/index.php/ripie/article/view/116>. Acesso em: 10 set. 2020.

DEBORD, GUY. **A Sociedade do Espetáculo**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto: 1997.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

DEWEY, John. Ter uma experiência. Trad. Fernando Poeiras. **Cadernos PAR**, n. 07, p. 154-174, 2022. Disponível em: https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/7149/2/Revista%20PAR%20N%C2%BA7%20-%20Artigo%2011_DOI.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Trad. Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

DIAS, Adelaide Alves. Educação moral e autonomia na educação infantil: o que pensam os professores. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 3, p. 370–380, set. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/CjKXmJvPt688dSP8wYPhxGH/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 27 set. 2022.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores?. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 127–142, 2015. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2993/2160>. Acesso em: 18 set. 2024.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DRAGO, Ana Julia; ROSSI, Fernanda. Dança na educação infantil: perspectivas de professoras de arte, educação física e pedagogia. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 6, n. 1, p. 38-59, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/7242/6146>. Acesso em: 22 mar. 2024.

DRESCHER, Denise. O que Weintraub fez até agora no Ministério da Educação e o que pode ocorrer se ele cair. **Gazeta do Povo: Educação**, Curitiba/Pr, v. 01, n. 01, p. 01-01, 17 jun. 2020. Semanal. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/o-que-weintraub-fez-no-mec/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. 233 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/197855>. Acesso em: 27 set. 2024.

DUARTE, Degelane Córdova. **Presença e significados da dimensão estética em propostas curriculares para Educação Infantil**: análise de quatro municípios de Santa Catarina. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/231246>. Acesso em: 16 mai. 2021.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONCALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves e PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educ. Pesqui.** [online]. 2004, vol.30, n.01, pp.139-159. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gWnWZd8C5TsxsYC7d6KzbTS/#ModalHowcite>. Acesso em: 10 mai. 2021.

FARIAS, Mateus Pinheiro de. **Educação criativa**: limites e possibilidades em uma escola de ensino médio. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília. 2020. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/38587/1/2020_MateusPinheirodeFarias.pdf. Acesso em: 21 fev. 2024.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução. 2ed. São Paulo: Alfa Ômega, 1979.

FERRONATO, Caroline de Araújo Santos. **O desenho nas práticas pedagógicas da educação infantil**: um estudo de caso em uma escola pública de Curitiba. 2014. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1352/2/O%20DESENHO%20NAS%20PRATICAS%20PEDAGOGICAS.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2024.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

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

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores . **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 15, n. 42, p. 259–268, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>. Acesso em: 27 set. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** 9ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola ‘sem’ partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP, Uerj, 2017.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II**. Trad. Ênio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GATTI, Bernardete. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GIL, Gilberto; AUGUSTO, João. **Ninguém Dá O Que Não Tem**. São Paulo: Gravadora Apple Music, 2010. 01 partitura (01 p.). Banda. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B7nes8ra-8c>. Acesso em: 17 set. 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, 6 vols. Edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999-2002.

GULLAR, Ferreira. Traduzir-se. In: GULLAR, Ferreira. **Toda poesia**. 12ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Trad. Maria Sá Cavalcante Schuback. 4ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Trad. João Paulo Monteiro e Newton Cunha. São Paulo: Perspectiva, 2008.

INSFRAN, Fernanda; LADEIRA, Thalles Azevedo; FARIA, Samela Estéfany Francisco. Fracasso Escolar e Medicalização na Educação: a culpabilização individual e o fomento da cultura patologizante. **Movimento-revista de educação**, v. 7, n. 15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/43073>. Acesso em: 17 set. 2022.

KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do juízo**. Trad. Valerio Rohden e António Marques. 2ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo. Brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, [S. l.], v. 12, n. 22, p. 105–128, 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745/10260>. Acesso em: 18 set. 2024.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Pro-posições**, v. 13, n. 2, p. 65-82, 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643954/11410>. Acesso em: 10 nov. 2021.

KRAMER, Sonia. O papel social da pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 58, p. 77–81, 1986. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1321>. Acesso em: 27 set. 2024.

KUHLMANN JR, Moysés; MAGALHÃES, Maria das Graças Sandi. A infância nos almanaques: nacionalismo, saúde e educação (Brasil 1920-1940). **Educação em revista**, v. 26, p. 327-349, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/XhMH3qqyXTxQsJN6DhYfPvB/abstract/?lang=pt#ModalHocite>. Acesso em: 18 fev. 2021.

KUHLMANN JR. Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 78, p. 17–26, 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1027>. Acesso em: 27 set. 2024.

KUNDERA, Milan. **A Insustentável leveza do ser**. Trad. Teresa Bulhões Carvalho da Fonseca. 67ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

LAGE, Livia Larissa de Lima. **Fios que conectam docência e infância**: o papel da experiência estética na formação de professores de Educação Infantil. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Departamento de Educação, 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/35544/35544.PDF>. Acesso em: 18 jan. 2021.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (org). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Trad. Semiramis Gorini da Veiga 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, jan. 2002. Trad. João Wanderley Geraldi. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/#>. Acesso em: 17 jul. 2021.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 4ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEHER, Roberto. **Autoritarismo contra a universidade**: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. 1ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

LEITE, Maria Isabel. Tudo para a criança deve ser infantil? In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte (org). **Linguagens da arte na infância**. 2ed. atual. Joinville/SC: Univille, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais de educação: visão crítica e perspectivas de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2024.

LIMA, Geraldo Gonçalves de; GATTI JR, Décio. Educação, sociedade e democracia: John Dewey nos manuais de história da educação e/ou pedagogia (Brasil, século XX). **História da Educação**, v. 23, p. e93210, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/3dCXpsFDxjzKJr7T5pNjQMD/#>. Acesso em: 10 nov. 2017.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A estetização do Mundo**: Viver na era do capitalismo artista. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LOPES, Maria Conceição. **Ludicidade humana**: contributos para a busca dos sentidos do humano. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

LOUREIRO, Sonia Regina Catellino. **Música na educação infantil, além das festas comemorativas**. 2009.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://adelpha->

api.mackenzie.br/server/api/core/bitstreams/ae423c0b-a6e2-4e2f-a533-ea1fc44c2b5f/content. Acesso em: 21 fev. 2024.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil**: contribuições teóricas e concepções de professores. São Paulo: USP, 2008. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2008. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24092009-133850/publico/MariaAngelicaFrancisco.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021.

LUDVIG, Daiana. **Currículo para a Educação Infantil**: uma análise a partir dos documentos curriculares de municípios catarinenses. Dissertação de Mestrado. Universidade da região de Joinville. Joinville: UNIVILLE, 2017. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/18_05_2017_10.53.15.c10a02a2986a7db1628f25800283bfc9.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 14 set. 2021.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MAIA, Gilvana Menslin Oliveira da. **Mas o que ela quer?:** ações e relações infantis para orientar a prática pedagógica com crianças de 0 a 2 anos. 2009. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2009. Disponível em: https://bu.furb.br/docs/DS/2009/339366_1_1.pdf. Acesso em: 17 set. 2021.

MARIN, Alda Junqueira. Análise da situação da criatividade no ensino de adolescentes em uma cidade paulista. **Cad. Pesqui**, p. 35-52, 1980. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n35/n35a03.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2024.

MASSA, Monica de Souza. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], v. 2, n. 15, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2460/2029>. Acesso em: 27 set. 2024.

MELO, Rosemary Alves de. **Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo...** As artes visuais em instituições de educação infantil em Campina Grande - PB. 2005. 156 p. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade) –Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2005. Disponível em: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/tede/2073/1/RosemaryAlvesDeMelo.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2021.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORAIS, Maria de Fátima; AZEVEDO, Ivete. Avaliação da criatividade como um contexto delicado: revisão de metodologias e problemáticas. **Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**, v. 8, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712009000100002. Acesso em: 18 jun. 2022.

MOTTA, Alda Britto da. A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sobre o envelhecimento. **Sociedade e Estado**, v. 25, p. 225-250, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/hfzk9pNbRc69T3JRqbGsVjn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2024.

MÜLLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 553-573, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t5MFKhqkjqygcqXv8BFcpxC/#ModalHowcite>. Acesso em: 07 abr. 2021.

MUNIZ, Bruno; SILVA, Marcos Antonio Batista da. Os usos do funk na educação antirracista: pensando o poder da música. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 61, p. e21819, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/21819>. Acesso em: 25 set. 2024.

NASCIMENTO, Milton; BASTOS, Ronaldo. **Caçador de Mim**. São Paulo: Gravadora Warner Music, 1981. 01 partitura (01 p.). Banda. Álbum: "Caçador de Mim". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PmHCFCnF14>. Acesso em: 27 dez. 2021.

NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. **Bola de meia, bola de gude**. Rio de Janeiro: Gravadora Odeon, 1972. 01 partitura (01 p.). Banda. álbum "Clube da Esquina". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G9RS2BkbqHw>. Acesso em: 18 out. 2022.

NEGREIROS, Júlia Reis; SCARPARO, Maria Julia; WECHSLER, Solange Muglia; SILVA, Gabriel Teixeira da. Criatividade e Educação: O estado da arte nas publicações brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Criatividade e Inovação-RECRIAI**, v. 3, 2022. Disponível em: <https://recriai.emnuvens.com.br/revista/article/view/79>. Acesso em: 17 ago. 2024.

NEVES, Leonardo Longen. **Lugares educativos como possibilidade para as experiências estéticas na Educação Infantil**. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville/SC. Disponível em: <https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/1009971/Leonardo.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

NEVES, Leonardo Longen; CAMPOS, Rosânia. Espacializando os lugares educativos: resistências no cotidiano da educação infantil. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e020003, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8064>. Acesso em: 27 set. 2024.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; PERES, Eliane Teresinha. A supremacia da perspectiva associacionista em práticas alfabetizadoras no 1º ano do ensino fundamental de nove anos. **Educação em Revista**, v. 29, n. 2, p. 65–89, jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/G8TxFyhKhFPDMKnbcDS6JMF/abstract/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 18 out. 2022.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NUNES, Benedito. Physis, Natura-Heidegger e Merleau-Ponty. **Natureza humana**, v. 6, n. 2, p. 271-287, 2004. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/nh/v6n2/v6n2a04.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

OLIVEIRA, Anié Coutinho de; SILVA, Carla Maciel da; BAPTISTA, Claudio Roberto. Infância e medicalização da vida: uma análise sobre a produção diagnóstica e seus nexos com os processos de escolarização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 5, p. 2803-2819, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14559>. Acesso em: 17 set. 2022.

OLIVEIRA, Mirian; FREITAS, Henrique. Focus group: instrumentalizando o seu planejamento In: SILVA, Anielson Barbosa da; GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo. **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: Paradigmas, Estratégias e Métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Zero-a-Seis**, v. 19, n. 35, p. 46-68, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroais/article/view/1980-4512.2017v19n35p46>. Acesso em: 17 mar. 2021.

OSTETTO, Luciana. Esmeralda. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. In: Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos. **Acervo digital Unesp**, v. 3, p. 27-39, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2021.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo. In: FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf. Acesso em: 03 dez. 2021.

OSTETTO, Luciana. Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana. Esmeralda. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas/SP: Papirus, 2000.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 183-195, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/sQFMpDZ3pfqhFYjwQVmlVQL/abstract/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 17 mai. 2021.

PINHO, Fernanda Melo Rezende. **Origem, formação e representações sobre o exercício da profissão de professores de educação infantil**. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em:

<https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/10761/1/Fernanda%20Mello%20Rezende%20de%20Pinho.pdf>. Acesso em: 22 out. 2021.

PIRES, Maria Cristina de Campos. **O som como linguagem e manifestação da pequena infância**: Musica? Percussão? Barulho? Ruído? 2006. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252976>. Acesso em: 21 fev. 2024.

PRIBERAM. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** [em linha]. 2008-2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/trabalho>. Acesso em: 18 mai. 2022.

QVORTRUP, Jens. A dialética entre a proteção e a participação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 11-30, 2015. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/qvortrup.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 631–644, maio 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQV9wZS3Pf/#ModalHowcite>. Acesso em: 18 mai. 2022.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 20, n. 41, p. 23–42, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4250>. Acesso em: 27 set. 2024.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org.; Ed.34, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. Nossa ordem policial: O que pode ser dito, visto e feito. Trad. Giselly Brasil. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 15, p. 081–090, 2010a. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102152010081>. Acesso em: 27 set. 2024.

RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. Trad. Daniele Ávila. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 15, p. 107–122, 2010b. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102152010107>. Acesso em: 27 set. 2024.

RANCIÈRE, Jacques. **O Desentendimento**: política e filosofia. Trad. Ângela Leite Lopes. São Paulo: Ed.34, 1996.

REIS, Adriana; ANDRÉ, Marli EAD; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 33–52, 2020. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/289>. Acesso em: 27 set. 2022.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; CARVALHO, Franciele Virgínia da Silva; DIOGO, Itair Regina de Carvalho; QUEROZ, Juliana Candido. Dimensões éticas, estéticas e criativas: um

olhar para a prática docente na educação infantil a partir da rotina pedagógica. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 43, p. 41-55, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5865>. Acesso em: 15 fev. 2022.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. Bachelard e a experiência poética como dimensão educativa da arte. **Educação**, [S. l.], v. 31, n. 2, 2006b. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1541/853>. Acesso em: 27 set. 2022.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. A marca da infância: quando o fazer é fingir. **Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 29, 2006a. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/a-marca-da-infancia-quando-o-fazer-e-fingir/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. Educação, arte e infância: tensões filosóficas em torno do fenômeno poético (Education, art and childhood: philosophical tensions on the poetic phenomenon). **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 90–106, jul./dez.2016. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/99/225>. Acesso em: 28 set. 2021

RICHTER, Sandra Regina Simonis. O sensível sob o admirar filosófico. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 30, n. 02, p. 187-202, dez. 2005. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432005000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 nov. 2021.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; LINO, Dulcimarta Lemos. Rodas poéticas: experiências lúdicas de linguagem na educação infantil. **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2019. p. 197-221, 2019.

ROCHA, Eloísa Acires Candal, LESSA, Juliana. e BUSS-SIMÃO, Márcia. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. **Da Investigação às práticas**, 6 (1), 31 – 49, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/6435?mode=full>. Acesso em: 10 nov. 2017.

RODRIGUES, Maria Ester. Behaviorismo: mitos, discordâncias, conceitos e preconceitos. **Educere et educare**, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/262/190>. Acesso em: 19 set. 2024.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 7–40, jul. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Cn3jPxxZDYnFbDVCXDQZNGL/abstract/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 15 fev. 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, Campinas/SP, vol.14,N.1 (40)- jan/abr.2003.Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643915/11382>. Acesso em: 28 out. 2022.

ROUPNEL, Gaston. **La nouvelle Siloë**. Paris: Grasset, 1945.

SACRISTÁN, Gimeno José. **O aluno como invenção**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense** / Estado de Santa Catarina, Secretaria do Estado da Educação. – Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em: <https://uaw.com.br/pagflip/pdf.php?pag=portifolio&cod=35>. Acesso em: 20 set. 2024.

SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. **Educar em Revista**, p. 127-142, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/h5WjtqDm7d3bBmYQ9TzxpVh/abstract/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 25 set. 2022.

SANTOS, Maria Angélica dos; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; LAZZARETI, Angeline. À Luz da Lei. In: FRESQUET, Adriana (Org.) **Cinema e educação: a lei 13.006** Reflexões, perspectivas e propostas. Universo Produção, 2015. Disponível em: https://www.redekino.com.br/wp-content/uploads/2015/07/Livreto_Educacao10CineOP_WEB.pdf. Acesso em 20 set. 2024.

SÃO FRANCISCO DO SUL. **Currículo Operacional**, 2019. Não publicado.

SÃO FRANCISCO DO SUL. Decreto Nº 3.977, de 04 de Julho de 2022. Dispõe sobre a criação oficial do Centro Municipal de Educação Infantil Pré Escolar "Toninhas". **Diário Oficial Municípios de Santa Catarina**, Florianópolis/SC, 6 de jul, 2022. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/s/sao-francisco-do-sul/decreto/2022/398/3977/decreto-n-3977-2022-dispoe-sobre-a-criacao-oficial-do-centro-municipal-de-educacao-infantil-pre-escolar-toninhas>. Acesso em: 17 jun. 2022.

SÃO FRANCISCO DO SUL. **Diretrizes Curriculares Municipais**. 2013. Não publicado.

SÃO FRANCISCO DO SUL. **Resolução nº 002/2017, de 14 de setembro de 2017**. Institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de São Francisco do Sul. Secretaria Municipal de Educação Conselho Municipal de Educação - CME. São Francisco do Sul, 2017. Disponível em: <https://www.saofranciscodosul.sc.gov.br/comed-conselho-municipal-de-educacao-publicacoes-resolucoes-do-ano-de-2017>. Acesso em: 17 jun. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A globalização e a infância: Impactos na condição social e na escolaridade. In: GOUVEA, Maria Cristina Soares (Org.) **Em defesa da educação infantil**. Coleção O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/6119>. Acesso em: 27 jul. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**, [S. l.], v. 41, n. 2, p. 232–240, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/31317>. Acesso em: 27 set. 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. A infância é um direito?. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, [S. l.], p. 15–30, 2020. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/10133>. Acesso em: 28 set. 2021.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 1, n. 1, p. 1-95, 2000. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3211/3121>. Acesso em: 20 set. 2024.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. 4ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SCHILLER, Friedrich. **Do sublime ao trágico**. Trad. Pedro Süsskind e Vladimir Vieira. São Paulo: Autêntica, 2011.

SCHILLER, Friedrich. **Poesia ingênua e sentimental**. Trad. Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1995.

SCHNEIDER, Letícia Uhmman. **Poéticas visuais em construção**: a metamorfose expressiva da criança e a educação (do) sensível. 2007. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7304?show=full>. Acesso em: 10 nov. 2017.

SILVA, Marta Regina Paulo da. **Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis**: "é uma história escorridinha". 2012. 237 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1619616>. Acesso em: 27 set. 2021.

SILVA, Talita Fernanda da; NAKANO, Tatiana de Cássia. Criatividade no contexto educacional: análise de publicações periódicas e trabalhos de pós-graduação na área da psicologia. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 3, p. 743–759, jul. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/myvWJHvGrYHhtCWVvtH3NbL/abstract/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 22 out. 2021.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUSA, Janice Tirelli Ponte de. Apresentação do dossiê: A sociedade vista pelas gerações. **Política & Sociedade**, v. 5, n. 8, p. 09-30, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1802>. Acesso em: 20 set. 2024.

SÜSSEKIND, Pedro. O impulso lúdico: Sobre a questão antropológica em Schiller **Artefilosofia**, Ouro Preto, n.10, p. 11-24, abr.2011. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/raf/article/download/611/567>. Acesso em: 14 set 2022.

SUZUKI, Márcio. O belo como imperativo. In: SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. 4ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. **Cadernos de educação**, v. 10, n. 16, p. 15-47, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/6204>. Acesso em: 12 mai. 2021.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; AZEVEDO, Ana Lúcia de Faria e. El@s voltam no sábado: enredos do LASEB de educação e cinema. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 2, p. 400-417, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647873/15705>. Acesso em: 19 set. 2024.

TOMIZAKI, Kimi. Transmitir e herdar: o estudo dos fenômenos educativos em uma perspectiva intergeracional. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 111, p. 327-346, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t3vdv5GwsBbJjJFCSXMc69g/#ModalHowcite>. Acesso em: 26 fev. 2021.

VALLE, Lílían. Castoriadis: uma filosofia para a educação. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 493-513, maio 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sV5DqYwVd9RpHy5C7tTcHWz/#ModalHowcite>. Acesso em: 11 out. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 267-282, maio 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tqdG7b3B787cXjdYvSfLhxx#https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tqdG7b3B787cXjdYvSfLhxx#>. Acesso em: 11 set. 2024

VELHO, Carolina Helena Micheli; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael. A professora que põe as bolinhas?. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 5, n. 2, p. 79-82, 2018. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/371/280>. Acesso em: 21 out. 2021.

VELOSO, Caetano. **Oração ao Tempo**. São Paulo: Gravadora Philips/Polygram, 1979. 01 partitura (01 p.). Banda. álbum Cinema Transcendental. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HQap2igIhxA>. Acesso em: 30 jul. 2021.

VIEIRA, Érica Rodrigues. **Arte, infância e práticas pedagógicas**: o que dizem as teses e dissertações? 2019. 248 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PEED1433-D.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

VIEIRA, Karla Vidal. **Atividade na educação infantil: análise a partir da escala ECERS-R e documentos oficiais**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00005f/00005f35.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A educação estética. In.: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WANDERER, Fernanda; WEINHEIMER, Gicele. Utilitarismo repaginado: uma faceta do neoliberalismo contemporâneo. **Revista Educar Mais**. Pelotas: Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Vol. 5, no. 2 (2021), p. 425-438. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/220764>. Acesso em: 10 set. 2022.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, p. 205–224, maio 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/pYGppjZyvTjJH9P89rMKHMv/#>. Acesso em: 18 jun. 2022.

WIGGERS, Verena. **As orientações pedagógicas da educação infantil em municípios de Santa Catarina**. 2007. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=78102. Acesso em: 28 mar. 2021.

ZAMBRANO, María. **Filosofia y poesia**. 4ed. México: FCE, 1996.

ZIZEK, Slavoj. **Como ler Lacan**. Trad. Maria Luiza Xavier de Almeida Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

ZIZEK, Slavoj. **Ensaio Sobre Cinema Moderno**. Trad. Luís Leitão e Ricardo Gozzi. São Paulo: Boitempo, 2018.

ZOMER, Luisa Bunn; SANTOS, Aline Regina; COSTA, Kelly Cristina de Oliveira. O perfil de alunos do curso de administração: um estudo com base nas gerações x, y e z. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, p. 198-221, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2018v11n2p198/36898>. Acesso em: 20 set. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A: PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA



Comitê de Ética em Pesquisas
Envolvendo Seres Humanos - Udesc

GABINETE DO REITOR

PROTOCOLO DA REUNIÃO COM O GRUPO FOCAL

1. Data: 22 de setembro de 2023 (Primeiro encontro do Grupo Focal)

2. Membros presentes:

1		7	
2		8	
3		9	
4		10	
5		11	
6		12	

3. Roteiro da Discussão:

- Apresentação da pesquisa, entrega e leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- Debate inicial tendo por base a seleção de imagens disponibilizada pelo pesquisador sobre o tema;
- Desdobramento das questões iniciais abordando as diferenças entre arte estética.

4. Assunto(s):

- Trajetórias pessoais
- Arte
- Estética
- Educação infantil

5. Objetivos:

Discutir as relações entre arte e estética, compreendendo o segundo como algo mais amplo, como uma dimensão da própria vida.

6. Descrição:

- Disponibilizar imagens de algumas produções artísticas de diferentes linguagens, e outros objetos variados que não sejam necessariamente artísticos;
- Pedir que cada pessoa, depois do contato, selecione uma imagem com o qual tenha se identificado de alguma maneira;
- Fazer uma roda de conversa em que os participantes apresentam os argumentos na seleção das imagens/objetos;
- Problematicar questionando quais objetos nós poderíamos considerar artísticos? Por quê? Que afetos eles mobilizaram? E por que os "não artísticos" também nos afetam?
- Mediando as respostas fazer uma diferenciação/relação entre arte e estética buscando visualizar a partir da interação as diferentes concepções de arte presentes nos argumentos apresentados, bem como se houve uma compreensão da diferença/relação entre arte e estética.

APÊNDICE B: SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL



GABINETE DO REITOR

PROTOCOLO DA REUNIÃO COM O GRUPO FOCAL

1. **Data:** 18 de outubro de 2023 (Segundo encontro do Grupo Focal)

2. **Membros presentes:**

1		7	
2		8	
3		9	
4		10	
5		11	
6		12	

3. **Roteiro da Discussão:**

- Retomada das discussões do encontro anterior e entrega dos termos para as participantes que não estavam presentes no primeiro encontro;
- Primeira rodada de fala sobre as diferenças entre arte e estética;
- Segunda rodada de fala sobre as experiências e o contato com a arte no campo pessoal e formação;
- Terceira rodada analisando o material trazido para debate;
- Quarta rodada conclusões sobre o encontro.

4. **Assunto(s):**

- Práticas pedagógicas voltadas ao ensino da arte
- Práticas pedagógicas voltadas à experiência estética

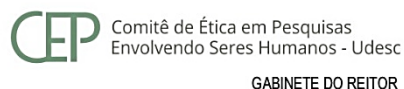
5. **Objetivos:**

Compreender a diferença de perspectivas entre uma proposta pedagógica voltada ao ensino da arte e outra às vivências e experiências estéticas.

6. **Descrição:**

- Análise de recortes de livros didáticos, sites, blogs, abordando práticas pedagógicas que envolvem a arte e/ou a estesia – material selecionado pelo pesquisador em sites encontrados sob a sequência de busca: *("sequência didática" OR planejamento) AND (artes visuais OR dança OR música OR teatro OR estética) AND ("pré escola" OR "educação infantil" OR "crianças pequenas")*;
- Elementos para serem discutidos na análise: os objetivos da proposta; os materiais necessários; a presença ou não de algum objeto de arte; o papel que o docente assume na interação; as linguagens abordadas; o tempo (determinado ou não) para a ação;
- Problematicar as diferentes perspectivas que as propostas analisadas abrigam: uma voltada ao ensino, à "atividades" de arte; e outra às experiências estéticas, seja na exploração dos sentidos ou na vivência das linguagens artísticas de maneira poética, sem um fim predeterminado.
- Mediando as respostas buscar gerar: uma compreensão da dimensão estética na educação; uma visibilidade aos diferentes objetivos e perspectivas que as práticas pedagógicas estipulam para as artes; uma percepção de quais abordagens transitam pelo cotidiano da Educação Infantil.

APÊNDICE C: TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL



GABINETE DO REITOR

PROTOCOLO DA REUNIÃO COM O GRUPO FOCAL

1. **Data:** 08 de novembro de 2023 (Terceiro encontro do Grupo Focal)

2. **Membros presentes:**

1		7	
2		8	
3		9	
4		10	
5		11	
6		12	

3. **Roteiro da Discussão:**

- Apresentação de experiências e práticas pedagógicas das próprias professoras por meio de relato, imagens, produções das crianças, dentre outros;
- Problematicar, com base no que construímos no encontro anterior, as diferentes abordagens envolvendo a arte e a dimensão estética presentes no cotidiano, e os dilemas e contradições do contexto em que se dão as práticas pedagógicas.

4. **Assunto(s):**

- Práticas pedagógicas voltadas ao ensino da arte
- Práticas pedagógicas voltadas à experiência estética

5. **Objetivos:**

Possibilitar uma análise coletiva das práticas pedagógicas apresentadas e, com base nelas, fazer um levantamento do que se destaca pela frequência e sua relação com as particularidades do contexto da rede municipal de São Francisco do Sul.

6. **Descrição:**

- Estabelecer, juntamente com as participantes, uma organização para apresentação das experiências;
- Problematicar, com base no que construímos no encontro anterior, as diferentes abordagens envolvendo a arte e a dimensão estética presentes no cotidiano, e os dilemas e contradições do contexto em que se dão as práticas pedagógicas.

APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO - PERFIL PESSOAL/PROFISSIONAL

QUESTIONÁRIO - PERFIL PESSOAL/PROFISSIONAL

Caro(a) professor(a). Meu nome é Leonardo, doutorando da UDESC e professor da rede municipal de São Francisco do Sul. Estou desenvolvendo uma pesquisa em educação voltada às práticas pedagógicas nas turmas de quatro e cinco anos. Meu objetivo nesta investigação é compreender como a dimensão estética é contemplada em tais práticas, e gostaria de fazê-lo em nossa rede de ensino, como forma de contribuir com o campo acadêmico, mas também com nossa realidade. Para isso envio esse questionário como uma etapa inicial da pesquisa, pedindo sua participação por meio do preenchimento (resposta) às questões aqui elencadas. Enfatizo que, os dados aqui colhidos serão de uso do pesquisador e preservarão anonimato.

1) Nome: _____ _____ _____	2) E-mail: _____ _____ _____
3) Telefone: _____	4) Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino
5) Idade: _____ ☐ Não desejo responder	
6) Qual é o seu maior nível de escolaridade?	
☐ Ensino médio Completo. Curso: _____ ☐ Graduação ☐ Pós-graduação	
7) Com relação ao Curso Superior, você possui:	
☐ Pedagogia ☐ Licenciatura em: _____ ☐ Outros. Quais: _____	
8) Com relação ao seu curso superior, você se formou em uma instituição:	
☐ Pública Federal ☐ Pública Estadual ☐ Pública Municipal ☐ Particular ☐ Confessional/Comunitária/Filantrópica ☐ Outros: _____	
9) Você possui pós-graduação? Quais cursos realizou?	
☐ Especialização em: _____ ☐ Mestrado em: _____ ☐ Doutorado em: _____	
10) Há quanto tempo você concluiu o mais alto nível de escolaridade? ____ anos ____ meses	
11) Há quanto tempo você trabalha na educação na rede pública? _____	
12) Qual tipo de vínculo empregatício você possui com esta instituição de educação infantil?	
☐ Estatutário ☐ Temporário/substituto/designado ☐ Outro. Qual? _____	

13) Para qual cargo você foi concursado e/ou contratado nesta rede?

14) Há aproximadamente, quanto tempo você trabalha nesta instituição?

15) Em relação ao seu trabalho e ao cotidiano da instituição, você planeja e atua:

☐ sozinho

☐ de forma conjunta com outros
pedagogos(as) regentes de turma

☐ de forma conjunta com os(as)
segundos(as) professores(as)

16) Nesse mesmo cotidiano, quais práticas pedagógicas acabam sendo mais frequentes em seu contexto?

17) As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) em seu Art. 6º trata, dentre outras coisas, sobre os princípios estéticos: “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais”, as quais devem ser considerados na organização das práticas pedagógicas. Você vê esses princípios contemplados nas práticas de seu cotidiano? Poderia citar alguma como exemplo?

18) Você acredita que esses princípios estéticos sejam importantes para o desenvolvimento das crianças? Na sua opinião de que maneira eles podem contribuir na formação?

19) Considerando que esta pesquisa pretende fazer reuniões mensais de cerca de uma hora e meia para discussão sobre a temática das práticas pedagógicas e da dimensão estética nela contemplada, você teria interesse em participar?

☐ sim

☐ não

☐ talvez. Dependendo de: _____

APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de doutorado intitulada A dimensão estética nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, que fará grupos focais, tendo como objetivo compreender como a dimensão estética é incorporada às práticas pedagógicas da educação infantil. Serão previamente marcados a data e horário para os encontros do grupo focal, nos quais serão utilizados equipamentos de áudio e/ou vídeo para captação das discussões realizadas durante a reunião. Estas medidas serão realizadas no local estipulado previamente para cada reunião, e as gravações iniciadas apenas com o consentimento de todos os presentes. Durante as reuniões serão feitos questionamentos com o intuito de gerar um debate entre os membros do grupo focal. Não será obrigatório responder todos os questionamentos.

O(a) Senhor(a) e seu/sua acompanhante não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos por envolver as opiniões pessoais e a discussão em grupo. Por esse motivo, o pesquisador sempre atuará como mediador nas reuniões, agindo de maneira ética, buscando minimizar ao máximo qualquer risco. A sua identidade será preservada pois cada indivíduo será identificado nas transcrições dos encontros por um número, letra ou pseudônimo.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão a reflexão imediata sobre a prática pedagógica da rede de ensino envolvida, bem como a contribuição futura (por meio de publicações, participações em eventos de educação sobre a temática) tanto para o meio acadêmico, como também para possíveis formações continuadas.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão: o pesquisador estudante de doutorado, Leonardo Longen Neves, e sua orientadora profª Dra. Julice Dias.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento. Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: LEONARDO LONGEN NEVES

NÚMERO DO TELEFONE: (47) 991517784

ENDEREÇO: Rua Atlântico, nº200, Salinas, Bal. Barra do Sul.

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UEDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso: _____

Assinatura _____ Local: _____

Data: ____/____/____.