UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

# LUGARES EDUCATIVOS COMO POSSIBILIDADE PARA AS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LEONARDO LONGEN NEVES

PROFESSORA DOUTORA ROSÂNIA CAMPOS
ORIENTADORA

JOINVILLE – SC
2016

LEONARDO LONGEN NEVES

# LUGARES EDUCATIVOS COMO POSSIBILIDADE PARA AS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada à Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Políticas e Práticas Educativas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Rosânia Campos.

JOINVILLE – SC
2016

Catalogação na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

Neves, Leonardo Longen

N518l Lugares educativos como possibilidade para as experiências estéticas na educação infantil/ Leonardo Longen Neves; orientadora Dra. Rosânia Campos – Joinville: UNIVILLE, 2016.

127 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Educação infantil. 2. Estética. 3. Ambiente de sala de aula. 4. Ambiente escolar. I. Campos, Rosânia (orient.). II. Título.

CDD 372.21

**Termo de Aprovação**

**"Lugares Educativos como Possibilidade para as Experiências Estéticas na Educação Infantil"**

por

Leonardo Longen Neves

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.

Profa. Dra. Rosânia Campos
Orientadora (UNIVILLE)

Profa. Dra. Rosânia Campos
Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

**Banca Examinadora:**

Profa. Dra. Rosânia Campos
Orientadora (UNIVILLE)

Profa. Dra. Sandra Regina Simonis Richter
(UNISC)

Profa. Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto
(UNIVILLE)

Joinville, 07 de fevereiro de 2017

## AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos que essas breves palavras encerram não assumirão nomeações. Muitos foram os sujeitos que direta ou indiretamente influenciaram no caminho que tracei, nas conquistas e frustrações que se relacionam a essa produção. Entretanto, sei que alguns se identificarão mais, e outros menos, com a tentativa de partilhar minha gratidão.

Assim, quero agradecer o apoio institucional, que se inicia com o Fundo de Apoio à Pesquisa, da UNIVILLE, e que se estende ao programa de Mestrado em Educação. Todos os funcionários e professores sempre se mostraram muito acolhedores e prestativos, e sem dúvidas deixarão muitas marcas, e uma série de questionamentos que ainda reverberarão por muito tempo em mim.

Obrigado 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, e que já configura um longo caminho de luta em suas carreiras.

Agradeço aos meus colegas de turma, que tornaram algumas tardes de minha vida completamente densas com suas inquietações, que sempre me deram força para seguir em frente, e um ombro amigo, com os quais pude partilhar minhas angústias.

Especialmente agradeço minha orientadora, acima de tudo, pela confiança em mim depositada, mas também pelo belo *encontro* que representa nossa relação. Suas orientações, que pareciam conversas, e as conversas que pareciam orientações, me permitiram desconfiar das certezas e, ao mesmo tempo, me encantar com um mundo ainda desconhecido por mim.

Por último, mas não menos importante, agradeço a minha família, que soube compreender minhas ausências, que procurou aproximar-se da problemática desta pesquisa, escutando meus questionamentos (de madrugada ou no almoço de domingo) não me deixando viver em um mundo isolado e solitário. Vocês sempre foram e sempre serão o motivo pelo qual eu sigo.

## EPÍGRAFE

Porque o desejo de ordem quer transformar o mundo num reino inorgânico em que tudo acontece, tudo funciona, tudo é submetido a uma vontade impessoal. O desejo de ordem é ao mesmo tempo desejo de morte, porque a vida é perpétua violação da ordem.

Milan Kundera

## RESUMO

A partir do amplo campo de pesquisas em torno da educação infantil que temos visto se desdobrar ao longo do tempo, algo mais profundo serviu de inquietação para esta pesquisa: uma concepção de educação que não se deixa capturar por completo, mas que diferente disso, abre-se às singularidades que as crianças apresentam nas suas formas de ver e inventar o mundo. Assim, o terreno no qual desenvolvemos nossas reflexões consistiu na dimensão estética de um processo de formação a que uma instituição educativa sempre se propõe. Mais do que isso, a problemática que indicava nossos caminhos se concentrava em refletir sobre: como são essas instituições? Como elas refletem e/ou apresentam a proposta educativa que ali se desenvolve? Se por muito tempo o espaço educativo foi visto com certa "neutralidade", pensar a dimensão estética requer interpretá-los a partir de suas características simbólicas, de pensá-los como lugares (AUGÉ, 2012). Dessa forma, pensar sobre como os lugares educativos se abrem às experiências estéticas na educação infantil, se transformou em nosso objetivo geral. Tarefa essa (não muito fácil) que exigiu que adotássemos um percurso metodológico que nos permitisse aprofundar tais questionamentos. Para tanto, a pesquisa do tipo Estudo de caso (YIN, 2015), nos ofereceu essas possibilidades. Considerando que nossas intenções, apesar de atentarem à determinadas singularidades não pretendiam se tornar individualistas, optamos por ampliar nosso universo de pesquisa à três instituições indicadas como referências por suas respectivas secretarias municipais de educação – sendo uma de cada um dos três maiores municípios de Santa Catarina – e transformar nossa investigação no que Yin (2015) propõe como um estudo de casos múltiplos. A captação de dados se deu em dois momentos: o primeiro no qual privilegiamos a entrevista semiestruturada como ferramenta, na quais analisamos os argumentos de indicação de cada secretaria a partir de categorias conceituais; o segundo, no qual foram feitas visitas *in loco* para observação, utilizamos a fotografia e as anotações de campo, analisando tais dados também a partir de categorias conceituais vinculadas a nosso referencial teórico. A partir das análises aqui desenvolvidas, pudemos perceber de maneira mais ampla que os lugares educativos têm cada vez mais tomado a criança como centro em sua concepção. Entretanto, com a dificuldade em lidar com a alteridade que corresponde à infância, a opção de transformação e/ou preparação desses lugares parece tomar por referência uma criança idealizada, ou uma imagem de infância globalizada (SARMENTO, 2001). Ademais, ao voltar nosso olhar para determinados elementos, mais sutis e/ou muitas vezes "naturalizados" nos foi possível evidenciar aberturas às experiências estéticas, fissuras nas quais acontecem as negociações entre adultos e crianças, crianças e crianças, adultos e adultos, que põe em jogo o visível, o dizível e o pensável (RANCIÉRE, 2005), posicionando e reposicionando, sujeitos, ações sociais, identidades. Ainda que tal pesquisa apresente mais questionamentos do que soluções, essa talvez seja sua verdadeira potência e sua grande contribuição. Refletir sobre a dimensão estética é apegar-se mais ao caminho do que à chegada, e pensá-la no processo de formação humana que envolve a infância nos exige mais delicadeza e respeito às crianças como seres de direitos, pois elas não "serão" alguém, elas já "estão sendo".



**Palavras chave**: Lugares educativos; Educação infantil; Experiências estéticas.

## ABSTRACT

From the broad field of research on early childhood education that we have seen unfold over time, something deeper has been a source of concern for this research: a conception of education that is not captured completely, but that, unlike that, opens itself to the singularities that children present in their ways of seeing and inventing the world. Thus, the place on which we developed our reflections consisted in the aesthetic dimension of a formation process to which an educational institution always proposes. More than that, the problematic that indicated our ways concentrated on reflecting on: how are these institutions? How do they reflect and/or present the educational proposal that develops there? If for a long time the educational space was seen with a certain "neutrality", to think the aesthetic dimension requires to interpret them from their symbolic characteristics, to think them as places (AUGÉ, 2012). In this way, thinking about how educational places open to children's aesthetic experiences has become our general goal. This task (not very easy) demanded that we adopt a methodological course that would allow us to deepen these questions. To do so, the research of the type Case Study (YIN, 2015), offered us these possibilities. Considering that our intentions, despite attending to certain singularities were not intended to become individualistic, we chose to expand our research universe to three institutions indicated as references by their respective municipal secretariats of education - one of each of the three largest municipalities of Santa Catarina - and transform our research into what Yin (2015) proposes as a multiple case study. The data collection took place in two moments: the first one in which we privilege the semistructured interview as a tool, in which we analyze the arguments for indicating each secretariat from conceptual categories; The second, in which visits were made in loco for observation, we used the photograph and field notes, analyzing such data also from conceptual categories linked to our theoretical framework. From the analyses developed here, we have been able to perceive more broadly that educational places have increasingly taken the child as the center of their conception. However, with the difficulty in dealing with alterity that corresponds to childhood, the option of transforming and/or preparing these places seems to take as the reference an idealized child, or a globalized childhood image (SARMENTO, 2001). Moreover, when we turn our gaze to certain more subtle and/or often "naturalized" elements, we have been able to show openings to aesthetic experiences, fissures in which negotiations take place between adults and children, children and children, adults and adults, which In play the visible, the sayable and the thinkable (RANCIÉRE, 2014), positioning and repositioning, subjects, social actions, identities. Although such research presents more questions than solutions, this may be its true power and its great contribution. To reflect on the aesthetic dimension is to cling more to the path than to the arrival, and to think of it in the process of human formation that involves childhood requires us more delicacy and respect for children as rights beings, since they will not "be" someone, They are already "being."



**Keywords**: Educational places; Child education; Aesthetic Experiences.

## LISTA DE FIGURAS


Figura 1 - Vaso de plantas reciclável – *Instituição A*..... 78
Figura 2 - *Puffs* na sala de bebês – *Instituição C*..... 80
Figura 3 - Calendário em forma de casa – *Instituição A*..... 81
Figura 4 - Estrutura de cano na sala dos bebês – *Instituição A*.....83
Figura 5 - Móvel sala dos bebês – *Instituição C*..... 85
Figura 6 - Pergolado – *Instituição A*.....87
Figura 7 - Corredor – *Instituição A*..... 88
Figura 8 - Sala dos bebês – *Instituição C*..... 90
Figura 9 - Casinha de pássaros – *Instituição B*..... 92
Figura 10 - Porta sala dos bebês – *Instituição A*..... 95
Figura 11 - Porta “escolarizante” – *Instituição A*..... 96
Figura 12 - Porta dos bebês em detalhe – *Instituição A*..... 98
Figura 13 - Porta “hiperespetacular” – *Instituição A*.....100
Figura 14 - Porta coberta com materiais variados – *Instituição B*.....102
Figura 15 - Porta sala dos escaladores – *Instituição B*.....103
Figura 16 - Porta tecido com pinturas – *Instituição B*..... 105
Figura 17 - Porta “grupo 1” – *Instituição C*.....107
Figura 18 - Porta “grupo 3” – *Instituição C*.....108
Figura 19 - Porta “neutra” – *Instituição C*.....109
Figura 20 - Pátio interno – *Instituição C*.....110
Figura 21 - Pátio interno – *Instituição A*..... 112
Figura 22 - Área externa – *Instituição B*.....112
Figura 23 - Porta “grupo 1” em detalhe – *Instituição C*..... 113

**SUMÁRIO**

**ENCONTRO EM DOIS TEMPOS ..... 10**

O ENCONTRO CASUAL ..... 10

O ENCONTRO FORMAL ..... 11

**1 CONVERSANDO PARA SE CONHECER ..... 15**

1.1 A Estética, a Polícia e a Política ..... 16

1.2 A democratização do sensível? O Capitalismo Artista e o Regime Estético ..... 21

**2 DISCUTINDO A RELAÇÃO ..... 27**

2.1 A emergência do conceito de estética nas políticas públicas educacionais ..... 27

2.2 Por que uma pesquisa sobre os lugares educativos? ..... 32

**3 O CONVÍVIO ..... 35**

3.1 Elegendo conceitos: Espaço ou Lugar? ..... 35

3.2 O Não lugar: possíveis reflexões ..... 38

3.3 Infância e o tempo: e o tempo da infância ..... 43

3.3.1 Da infância como lugar aos lugares de infância ..... 47

3.3.2 Infância e experiência ..... 51

**4 DANDO UM TEMPO ..... 54**

4.1 Por que um estudo de caso? Entendendo o movimento da pesquisa ..... 54

4.2. Análise das entrevistas ..... 57

*4.2.1.* Instituição A – Joinville ..... 58

*4.2.2* Instituição B - Blumenau ..... 62

*4.2.3* Instituição C - Florianópolis ..... 69

*4.2.4* Convergências e dissonâncias ..... 74

4.3 Análise de elementos específicos que compõe o lugar ..... 76

4.3.1 Os elementos hiperespetaculares ..... 76

4.3.2 A lógica de estimulação no lugar dos bebês ..... 82

4.3.3 Portas que afirmam identidades.....93
4.3.4 Dos elementos ao elementar.....114
**A DESPEDIDA.....118**
**REFERÊNCIAS.....123**

## ENCONTRO EM DOIS TEMPOS

### O ENCONTRO CASUAL

*Uma parte de mim é permanente*
*Outra parte se sabe de repente*
*Uma parte de mim é só vertigem*
*Outra parte, linguagem*
*Traduzir uma parte noutra parte*
*Que é uma questão de vida ou morte*
*Será arte?*
(GULLAR, 1983)

A intenção de iniciar uma dissertação com o título *encontro* é, pelo menos, arriscada. Na estrutura de escrita acadêmica nos acostumamos a começar pela *introdução*. Mas, até pela discussão que desdobraremos no decorrer destas escrituras, seria um tanto desconfortável não rever tais padrões. A aura de impessoalidade que recobre a literatura acadêmica e que, subjetivamente, lhe confere um status de imparcialidade, típico de um cientificismo objetivo, cria um abismo entre leitor e escritor. Em contrapartida, a literatura (artística) com seu tempo lento e com o cuidado (de ordem estética, mais do que científica) para com as palavras, nos aproxima, leitor e escritor, a tal ponto que por vezes nos sentimos um só. Não raro nos deparamos com grandes descobertas (inclusive teóricas) num romance, muito mais do que num artigo científico.

Não tenho aqui também a intenção de menosprezar a produção acadêmica – até porque seria hipocrisia de minha parte, justo neste momento – mas principalmente chamar atenção para a importância de abrir a possibilidade de encontro também na produção científica. Afinal, o que fazemos aqui é nos pronunciar sobre o mundo, um mundo onde convivemos. Um mundo meu que só se completa no Outro.

Por essas questões, me parece pertinente dizer algumas coisas sobre mim. Não para justificar ou explicar determinados posicionamentos, mas para me “expor”, abrir a possibilidade do leitor ou leitora identificar-se (ou não) comigo. Para esta apresentação, gostaria não de descrever-me, mas de representar-me por meio de sete afirmações muito particulares: 1) Apesar de minha formação em Artes Visuais, tenho uma verdadeira paixão pela música e pelas palavras. 2) A complexidade das relações humanas me fascina. 3) A política é meu novo assunto preferido. 4) Gosto

de refletir sobre as identidades, pois vejo isso em todo lugar. 5) Passo noites projetando diálogos mentais com artistas, filósofos e sociólogos que já morreram. 6) Explicações são interessantes, mas perguntar é muito melhor. 7) Até o momento, o tempo é para mim o que “dá cola às coisas”!

Sei que esse aglomerado de frases pode soar um pouco absurdo, e até lembrar muito aquelas apresentações clichês usadas em redes sociais. Mas tenho pensado que elas, por vezes, são muito mais autênticas e, mais do que isso, optei por elas pois é assim que vejo um encontro casual: uma pessoa não se revela a outra num primeiro momento como uma totalidade (e talvez isso nunca aconteça), mas como uma bricolagem, uma sobreposição de fragmentos. Enfim, escolhi também essa forma de apresentação, pois já preparei isso uma dezena de vezes, e cada vez que releio, não mais me identifico com tantos detalhes. É aí que as frases de Ferreira Gullar (1983, p. 437) me sustentam e me representam, pois, “uma parte de mim é permanente, outra se sabe de repente. Uma parte de mim é só vertigem, a outra, linguagem”.

Por mais desconcertante que esse primeiro encontro seja, tenho certeza que depois dele, muitas vezes me encontrarão ao longo deste texto, embora eu abandone a primeira pessoa daqui em diante, pela construção conjunta que essa dissertação representa, e/ou me perca, por vezes, em meio a tantas informações. Dito isso, estamos prontos para nosso segundo encontro: o encontro formal.

## O ENCONTRO FORMAL

Como alguém que se prepara para um encontro formal, selecionando a roupa adequada, o lugar, traçando um itinerário, aqui também se desenha aos poucos a forma como vamos pensando esta pesquisa: nosso objetivo para com ela; o caminho que vamos percorrer; com quem dialogaremos; de que lugar falamos. Assim, este segundo encontro assume outra dimensão, *a intencionalidade*, ou seja, a consciência do próprio encontro, - do que se quer e do que poderá acontecer – e por conta disso, estabelecemos uma sistematização que confere a formalidade ao que antes era meramente casual.

Apesar do desejo pessoal que implica em uma pesquisa, ela nunca nasce sem que haja uma relevância temática que a sustente. Dessa forma, entendemos

que a educação infantil configura uma etapa educativa, reconhecida legalmente, recente na história nacional, sendo foco nas últimas décadas de alterações legais, indicações pedagógicas e vários estudos e pesquisas. E deste cenário um tanto complexo é que partimos, pensando um processo de formação humana integral – um discurso em disputa nas políticas educacionais – que considere a importância da dimensão estética. Dado o fato de que seria um trabalho árduo e um tanto amplo pensar essas questões, optamos por fazer alguns recortes que terminaram por privilegiar tal problematização envolvendo o espaço educativo.

Sendo assim, o objetivo da pesquisa é analisar os espaços de educação infantil, sobretudo os destinados às crianças menores de três anos, procurando discutir as possibilidades que eles oferecem para as experiências estéticas dos bebês. Foram analisadas uma instituição em cada uma das três maiores cidades de Santa Catarina – selecionadas como referência pelas Secretarias de Educação de seus respectivos municípios. Essas análises procuraram abordar os elementos artísticos e culturais presentes nas instituições, perpassando as intenções (conscientes ou não) na escolha desses elementos; as marcas que os sujeitos que ali convivem criam nesses espaços; os discursos que fundamentam a composição desses lugares e a escolha das secretarias de uma instituição como referência em detrimento de outra.

Para chegarmos a tais análises, antes, nesta dissertação, faz-se necessário discutir alguns conceitos que permearão nossos posicionamentos. O primeiro deles é o conceito de *estética*, pois ao problematizar as possibilidades que as instituições analisadas apresentam às experiências estéticas dos bebês, nossa perspectiva sobre esse conceito conduzirá nossas abordagens para com a questão. Outro conceito a ser pensado, e que implica em uma importante escolha, é o de *lugar*. Em comparação com *espaço* – o mais utilizado na maior parte do tempo – e com *ambiente* – que também ganha grande destaque no discurso de alguns documentos que analisamos – *lugar* nos possibilita lidar com as instituições de nossa pesquisa de forma mais concreta e refletir todo um universo simbólico que as compõem.

Estabelecida uma base conceitual, cabe-nos então dialogar com algumas políticas educacionais (na verdade nos referimos aqui às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) que incorporam tais conceitos em seus discursos e, de uma maneira direta (mas nem por isso homogênea), repercutem na concepção de educação que será assumida pelas instituições, de maneira geral.

Poderíamos apontar como mais um ponto que apresenta a relevância desta pesquisa, o tardio reconhecimento legal da educação infantil como nível educativo e direito da criança, que fez com que muitos dos espaços destinados para esse tipo de atendimento fossem adaptados, e não construções projetadas para oportunizar vivências e experiências das crianças.

Da somatória desses dois pontos – a concepção de formação humana integral (perspectiva hegemônica nas políticas educacionais e no documento aqui analisado) e a forma como se pensa os *lugares educativos* na educação infantil – é que estabelecemos nossa unidade de análise, ou seja, nosso "caso", conforme Yin (2015). Refletir sobre as possibilidades que os lugares educativos em questão apresentam para a experiência estética na educação infantil revela também a forma como encaramos metodologicamente esta pesquisa: um estudo de casos múltiplos. Entendendo que cada instituição educativa representa um "caso" em sua singularidade, mas que em todas encontraremos as questões que envolvem nosso "caso geral", – mesmo porque, as políticas educacionais nacionais configuram um elo entre tais instituições – trabalhar com casos múltiplos representa um processo mais enriquecedor e aberto a futuras inferências, visto que tomamos como critério de inclusão os maiores municípios do estado e as instituições tidas como referência, que não raramente servem de modelo para mudanças que afetam o cotidiano de outras unidades educativas.

Em relação à forma como estruturamos esta escritura, como a etapa introdutória desta dissertação já anuncia, os capítulos que se seguem são organizados com a intenção de apresentarem a possibilidade do encontro, inclusive para quem não compartilha por completo de tais discussões. Para tanto, os títulos já indicam um movimento de leitura e de identificação para com o texto. Partindo do *Encontro em dois tempos* – que apresenta o sujeito pesquisador num primeiro momento e a pesquisa no segundo – os capítulos se inscrevem nesta sequência: *Conversando para se conhecer* – que traz uma discussão em torno do conceito de estética, dialogando, de modo especial, com Rancière (2005) e Lipovetsky e Serroy (2015), propondo conexões com a política, os meios de produção e as relações sociais; *Discutindo a Relação* – propõe uma reflexão sobre a emergência do conceito de estética e de lugar/ambiente/espaço nas políticas e documentos educacionais, discussão fundamental para entendermos esta pesquisa como um *caso*, partindo do estudo de casos múltiplos de Yin (2005); *O convívio* – aborda o

conceito de lugar, tomando por referencial Marc Augé (2013), discutindo os três aspectos que compõem o lugar antropológico (identitário, histórico e relacional) e como percebemos isso nas instituições pesquisadas; *Dando um Tempo* – é o momento das análises, no qual se assume o papel de pesquisador como sujeito atento, com um olhar que procura estranhar as naturalizações mais sutis do cotidiano, como os argumentos subjetivos utilizados na escolha de uma instituição como referência (análise um), até os objetos que compõem os lugares educativos e as concepções neles subjacentes (análise dois); e *A despedida* – traz as considerações finais desta pesquisa, pensadas não como um fim, mas como um momento em que algumas coisas precisam ser fechadas para que outras se abram.

A preocupação que temos em tecer esses escritos dando margem ao encontro é também a forma e o porquê de olharmos para os lugares educativos da infância questionando as experiências estéticas que eles possibilitam. Nas relações que estabelecemos com eles e neles, vamos firmando nossas identidades. Eles passam de um simples local fora de nós para uma parte fundamental de nossas vidas. Trazem consigo memórias, aguçam a curiosidade, inventam e reinventam relações humanas, que na medida em que são repensadas, passam a constituir o gosto, bem como o respeito por ele. Dessa forma, o olhar para o *lugar educativo* a que nos propomos, busca refletir mais fundo sobre as possibilidades que esse contexto apresenta para a educação da sensibilidade, essa ponte que nos une a uma concepção de mundo mais “humana”, menos “anestesiada”, enquanto amplia nossos horizontes, e nosso repertório que, quanto maior, “maior a possibilidade de estabelecer diálogo com as coisas do mundo, com o mistério da vida. Assim é para a arte como para todos os campos da vida humana”. (OSTETTO, 2011, p.5)

## 1 CONVERSANDO PARA SE CONHECER

> *As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente "raciocinar" ou "calcular" ou "argumentar", como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.* (LARROSA, 2001)

Depois do encontro, seja ele casual ou formal, a decisão de seguir uma relação implica em conhecer o Outro. E não há forma melhor de fazê-lo que não seja por meio da conversa. Nela nos revelamos aos poucos alternando nossos momentos de exposição de acordo com o que recebemos em troca. E são as palavras que fazem a mediação desse conturbado encontro. Por vezes elas nos ajudam, e de repente nos traem. Agem como um terreno instável, um ir e vir de sentidos e significados que se particularizam e que fazem com que um mesmo objeto seja visto de formas completamente distintas, e assim nos obrigam a deixar tudo muito bem esclarecido, com medo de sermos mal interpretados.

Por isso, para iniciar uma discussão em que nos propomos a pensar sobre os lugares educativos e as possibilidades que eles apresentam às experiências estéticas na educação infantil, faz-se necessário atentar para a construção de determinados conceitos e para os posicionamentos teóricos que contribuem com o referido tema. Isso pode até parecer um tanto óbvio, pois é por essa atividade de tornar o real mais cognoscível que se constitui a identidade do pesquisador e que avançamos na apropriação e compreensão desse real. Mas, por mais óbvio que possa parecer, o problema desta pesquisa parece-nos abrigar três conceitos que se desdobram em campos de disputa extremamente turbulentos. É justamente por entender que "pensamos a partir de nossas palavras" (LARROSA, 2001, p.21) que pretendemos colocá-las em evidência e prolongar um pouco as discussões em torno da *estética*, dos *lugares educativos* e da *infância.*

Assim como Milan Kundera em *A insustentável leveza do ser*, mais especificamente num capítulo intitulado *Palavras incompreendidas*, põe em cena alguns desentendimentos entre suas personagens, por conta da construção significativa de cada palavra, tentamos aqui também elucidar o que entendemos por cada um desses conceitos. Como que, num movimento de passagem de um signo a

um símbolo, buscamos, nos referenciais já citados, consistência às nossas análises e reflexões, mas ao mesmo tempo, não excluindo a possibilidade do afetamento por meio das palavras, sugerimos diálogos com canções populares, que escapam a uma narrativa explicativa e oferecem um possível encontro em toda potência de sua singularidade.

## 1.1 A Estética, a Polícia e a Política

*Baby você não precisa de um salão de beleza*
*Há menos beleza num salão de beleza*
*A sua beleza é bem maior do que*
*qualquer beleza de qualquer salão.*
(BALEIRO, 1999)

Haja vista o terreno turbulento que configura as discussões em torno do conceito de estética, cabe abrirmos alguns questionamentos a respeito desse ponto. Afinal, por que pensar sobre a dimensão estética? Por que buscá-la na constituição dos lugares educativos? Por que importar-se com as experiências estéticas na infância? Bem, as respostas não são muito simples. Mas o que serve de base comum a elas é que indicam um lugar de fala, de duas pessoas com trajetórias diferentes, mas que convergem suas inquietações em relação à educação, à arte e à infância. Pensamos na dimensão estética porque entendemos que o processo de formação a que a educação de modo geral se propõe não pode consistir em um acúmulo de informações e de verdades cristalizadas e reproduzidas, e a sensibilidade é, sem dúvida, o que nos permite vislumbrar um “outro possível”. Para além disso, nos chama atenção o espaço que se tem aberto para as discussões que envolvem a sensibilidade e a importância que ela tem no processo de formação, e que evidentemente é fruto da luta de profissionais e/ou pesquisadores – para citar alguns mais próximos dos nossos estudos: John Dewey, Herbert Read, Francisco Duarte Jr., Silvia Pillotto – que repercutiram e repercutem em várias instâncias (o que pode ser observado com uma análise das políticas públicas educativas – observações que faremos adiante). Não menos intrigante é pensar a relevância que conquistou o conceito de estética a partir dessas discussões e reordenamentos sociais, ao ponto de ser incorporado ao vocabulário cotidiano.

Não é raro vermos o conceito de estética atrelado à ideia de beleza, e mais do que isso, sendo lido a todo tempo como sendo seu sinônimo. Assim, o vemos nos anúncios de *salões de beleza*, que tem substituído frequentemente a palavra *beleza* por *estética*. Não temos a intenção de fazer aqui um julgamento sobre o uso (equivocado?) de um conceito que, tradicionalmente, remete a um campo de estudo aprofundado da filosofia e das artes. Interessa-nos muito mais os reordenamentos subjetivos do sensível que desencadeiam tal alteração, na opção de uma palavra por outra, e a reverberação dessa nova escolha. O que propomos aqui é um olhar mais atento (que já aponta a nosso referencial teórico), pois essa mudança não se resume a uma superficialidade, ela põe em jogo novos papéis e um outro entendimento sobre a *beleza* e sobre os modos de fazer e ver a ela relacionados.

Para tanto, a escolha de nosso referencial teórico encontra-se na intenção de aproximar o conceito de estética ao de política, ideia que se identifica como cerne do pensamento de Jacques Rancière, em *A partilha do sensível* (2005). Rancière assenta sua análise do "regime estético" no pensamento kantiano[1] não desconsiderando o que as críticas a ele impostas contribuíram: trazendo a possibilidade de pensarmos a estética relacionada a questões de verdade, de historicidade e de política, a revelaram como "uma matriz de percepções e de discursos que envolve um regime de pensamento, bem como uma visão da sociedade e da história [...] que designa uma forma de experiência e um regime interpretativo". (RANCIÈRE, 2011, p. 2)

Partamos da epígrafe interpretando-a sob dois pontos de vista. Primeiramente, gostaríamos de destacar a crítica à ideia de estética kantiana lançada por Pierre Bourdieu em seu livro *A Distinção: crítica social do julgamento* (2007), em que se opõe ao "olhar desinteressado" kantiano apresentando o gosto como uma construção que remete ao *ethos* de cada classe social. Dessa forma, a frase: "a sua beleza é bem maior do que qualquer beleza de qualquer salão" (BALEIRO, 1999) poderia revelar dois olhares diferentes para a beleza: um correspondente à beleza do salão – local especializado, autorizado para reproduzir um ideal de beleza partilhado como um *comum*; outra correspondente "a sua beleza" - uma outra beleza, singular, que se opõe ao *comum*. Essa possibilidade de vermos

[1] Em especial à Crítica do Juízo Estético: In: KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do juízo**. Tradução de Valerio Rohden e Antônio Marques. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

mais do que uma ideia de beleza reflete os diferentes juízos de gosto que estabelecem as relações de poder que se inscrevem socialmente nas formas de comer, vestir, cuidar do corpo e até na fruição artística. Seria possível ainda, nesse ponto, aproximar as análises críticas de Bourdieu (2007), nas quais cada classe tem suas formas de ser, sentir e ver, não tanto à visão de *política* da qual nos apropriamos nessa pesquisa, mas ao que Rancière chama de *polícia*, que é entendida não como o aparelho estatal repressor, mas como:

> Uma ordem dos corpos que define as divisões dos 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 seja, que essa palavra seja entendida como discurso e a outra como ruído. (RANCIÈRE, 1996, p.42)

Como segunda forma de interpretar a frase da canção de Zeca Baleiro, procuramos tomar *A Crítica da Faculdade do Juízo* de Kant (2002), na qual o Belo é apreciado para além de qualquer conceito. Situa-se entre o racional (ativo) e o sensível (passivo) e supõe um suplemento, um momento de suspensão, um "jogo livre", que desconstrói a hierarquia do conceito sobre o sensível ao qual se dá forma. É a rejeição de qualquer relação direta entre a intenção do artista e a recepção do espectador. Schiller (1991), em suas *Cartas para a Educação Estética do Homem*, discorre sobre esse jogo livre kantiano usando o termo "jogo lúdico", apontando-o como o que faz do homem humano. Dessa forma, essa concepção de humanidade também contrasta com o homem ativo – capaz de planejar e conquistar – e contrário a ele o homem passivo – que sobrevive às imposições de um sistema que determina seus modos de ser. Assim, o jogo lúdico representa um outro humano possível, mais autônomo e mais livre, ao passo que redesenha certo limites a partir de si, usufruindo de uma capacidade inerente a todo e qualquer um, a experiência estética. É exatamente essa capacidade que reflete os ideais democráticos de liberdade e igualdade da Revolução Francesa que poderíamos considerar mais subversiva do que as críticas a ela impostas.

Nessa perspectiva, podemos estabelecer ligações muito mais próximas entre tal concepção de estética e o que entendemos por *política*, visto que, nas palavras de Rancière (1996, p.42), é a política 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". É a *política* que apresenta a redefinição dos limites e que, diferente da polícia, com seu movimento estabilizador (ainda que tal expressão soe contraditória), caracteriza-se muito bem pelo título do livro de Rancière (1996) como *O Desentendimento*. Dessa maneira, então, só depois de tal redistribuição do sensível (como ação política), nos é possível reinterpretar a canção de Zeca Baleiro, e conceber a ideia de uma beleza qualquer (até então vinculada à parcela dos sem-beleza) como sendo "bem maior do que qualquer beleza de qualquer salão". (BALEIRO, 1999)

Se tal discussão se faz necessária é para entendermos que o ponto de vista que assumimos aqui é de uma estética que se pretende muito mais política, na medida em que representa a possibilidade do encontro, do estranhamento, da abertura a um novo possível, como uma dissolução do processo de naturalização dos papeis sociais e dos limites estabelecidos. Assim, em relação aos lugares educativos, é também a ótica que assumimos ao analisá-los. Ao concebê-los como *lugar*, repleto de significados inscritos e simbolizados, consideramos sua constituição em suas dimensões *policiais* (como descrito acima), de regulação e ordenamento dos espaços, tempos e papeis sociais, mas também *políticas*, de ação, de questionamento e de redistribuição do sensível, o que poderíamos identificar com Rancière (2005, p.15) como uma *Partilha do Sensível*, ou seja, um

> sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha.

Sendo assim, o conceito de estética – ou seja, a intenção de questionar como os lugares educativos apresentam possibilidades para as experiências estéticas na educação infantil – que incorporamos a nosso problema de pesquisa, abarca mais do que os aspectos visuais ou algum ideal de beleza, ele infiltra-se na vida, nos modos de fazer e ver, revelando aí seu caráter *policial* e *político*. Os lugares educativos da infância apresentam-se, dessa forma, como construções heterogêneas e complexas, que nos processos de naturalização de algumas práticas trazem indícios de um comum do qual partilham e mais do que isso, de

quem poderá ou não tomar parte nessa partilha (RANCIÈRE, 2005). Característica essa que não se restringe aos limites físicos das instituições, mas se articula diretamente a outras instituições e configura o que Sarmento (2004, p. 5) chama de *administração simbólica da infância*, ou seja, "um certo número de normas, atitudes procedimentais e prescrições nem sempre tomadas expressamente por escrito ou formalizadas, mas que condicionam e constrangem a vida das crianças na sociedade".

Entretanto, Sacristán (2005), apropriando-se das três modalidades de cultura de Margaret Mead (1971) – cultura *pós figurativa*, na qual as crianças aprendem com os mais velhos; *co-figurativa*, em que se aprende numa relação de pares, com a própria geração; e *pré-figurativa*, em que os adultos aprendem com os mais jovens – nos oferece uma grande contribuição para pensarmos as novas e complexas relações sociais contemporâneas. Para além da regulação, do controle dos corpos por meio dos espaços e tempos das instituições educativas, a abertura à relação de pares, ou à inversão[2], na qual o adulto aprende com o mais novo, implica numa ação política de redefinição do que já estava naturalizado, que faz com que nos lembremos, também com Sacristán (2005, p.42), que "os menores também têm suas ideias sobre quem são os mais velhos, mas, salvo por sedução afetiva, não podem impor suas visões a estes".

Ainda em relação aos lugares educativos, podemos dizer que são inúmeros os recortes que poderíamos destacar: partindo de um sistema mais amplo, a própria localização da instituição, o aspecto visual (exterior) que, carregado de signos estabelece identificações sociais; partindo de um recorte mais focado podemos pensar também essa organização espacial (interna) e como ela reflete o posicionamento educativo do corpo docente e determina os tempos e lugares de cada indivíduo. Mas, com isso, queremos destacar ao mesmo tempo que, pôr em discussão permanente a configuração desses lugares educativos, no intuito cada vez maior de escutar a voz e dar a vez a todos (e a *qualquer um)*, desterritorializa esses espaços e redistribui as formas possíveis de ver, dizer e pensar. É importante que vejamos que essas instituições que se constituem enquanto tal por um ordenamento, se rediscutem constantemente, ou seja, não lidam com uma ordem

[2] A suposição de uma "inversão" é aqui expressa por considerar o que o próprio Sacristán pontua, dizendo que nossa cultura é predominantemente *pós-figurativa*, isto é, na qual os mais velhos ensinam os mais novos.

estável. E é exatamente essa discutibilidade que nos revela a face banhada num ideal democrático desses lugares. O que nos cabe agora é pensar sobre que tipo de democratização estamos falando e quais suas implicações.

## 1.2 A democratização do sensível? O Capitalismo Artista e o Regime Estético

*A gente não quer só comida*
*A gente quer comida diversão e arte*
*A gente não quer só comida*
*A gente quer saída para qualquer parte*
(TITÃS, 1987)

Para aprofundarmos nossas reflexões sobre estética indicaremos outras produções que podem estabelecer conexões interessantes com a concepção estética de Rancière (2005, 2011) e fornecer algumas categorias conceituais que nos servirão, mais adiante, para algumas análises. Referimo-nos ao livro *A estetização do mundo: Viver na era do capitalismo artista*, de Gilles Lipovetsky e Jean Serroy (2015). Na intenção de uma análise sobre as questões contemporâneas que envolvem arte, sensibilidade, beleza e mercado, Lipovetsky e Serroy (2015) traçam um caminho temporal, ao propor “as quatro eras de estetização do mundo”, que ao chegar à contemporaneidade vinculam-se fortemente aos meios de produção e encontram potência no que os autores denominaram *Capitalismo Artista*. Mais do que uma produção cultural tornada também uma fatia de mercado, o que as análises trazem de intrigante é justamente uma ampliação das dimensões artísticas que se misturam a outros tipos de consumo, pois como afirmam:

> Por capitalismo artista não entendemos apenas o sistema em que a economia é cada vez mais movimentada pelas produções culturais, mas também um sistema que produz em massa cada vez mais produtos high-tech que possibilitam práticas de consumo estético. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p.66)

Se até o momento nos interessa a possibilidade de aproximar a estética da política, pensando um processo de democratização assentado sobre uma redistribuição do sensível e a abertura ao “todos e qualquer um” (os sem parcela) (RANCIÈRE, 1996); as relações entre estética e capitalismo apresentadas por Lipovetsky e Serroy (2015) ampliam o alcance de nossos diálogos, pois nos fazem

pôr em jogo um novo olhar para um sistema econômico, tomado por vezes como vilão e alvo de críticas, como no acalorado debate sobre a indústria cultural.

Ao se debruçarem sobre a indústria cultural, Adorno e Horkheimer (1985), por exemplo, se contrapõem às proposições de Benjamin (1994), isto é, o movimento de perda da *aura* da obra de arte. Sendo a *aura* a "figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante por mais perto que ela esteja" (BENJAMIN, 1994, p.170), e que atribuía à obra um valor de culto, as produções reprodutíveis (como o cinema) revelam uma potência revolucionária em relação às formas de fazer e ver arte, passando a ênfase do valor de culto, ao valor de exposição. Ainda ressalta o autor que para que se cumpram tais mudanças é necessário que "o cinema se liberte de sua exploração pelo capitalismo". (BENJAMIN, 1994, p.180)

Entretanto, segundo Adorno e Horkheimer (1985), Benjamin superestimara o elemento técnico na arte reprodutível. Não vemos o desmanche da *aura*, mas uma nova formulação dela que fixa o caráter de autenticidade e unicidade agora na *mente criadora*, e consequentemente nos direitos autorais. Estando os meios técnicos mais disponíveis a quem detém o capital, os autores não concordam com uma virada de mesa, pelo contrário, indicam um recrudescimento da arte como potência revolucionária e entendem que "a indústria cultural acaba por colocar a imitação como algo de absoluto" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 123). Estando a indústria cultural preocupada com questões econômicas, termina por descartar "o que ainda não foi experimentado porque é um risco" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 126). Em outras palavras, os autores percebem que, ao contrário do que Benjamin previra com o fim da aura da obra de arte, é a indústria cultural que determina o gosto da massa e não o inverso.

Mais próximos às análises de Benjamin (1994), mas não indiferentes às críticas de Adorno e Horkheimer (1985), Lipovetsky e Serroy (2015) se posicionam considerando as mudanças causadas pela reprodutibilidade, sua incorporação pelo mercado, mas destacando a inflação e a preocupação de caráter estético, que se amplia a uma série de produtos, mesmo os massificados. Longe de um endeusamento do capitalismo, as discussões levantadas pelos autores apontam um processo dinâmico entre arte/vida, arte/consumo e consumo/vida, que se baseia na experiência e no *entertainment* que nos conduz a uma "fuga para diante", uma lógica hiper, do cada vez mais, que ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de

experiência aos sem-parcela, esbarra na finitude, já indicada pelo discurso sustentável. Tracemos algumas aproximações entre os referenciais teóricos apresentados até o momento. Enquanto Lipovestky e Serroy (2015) trabalham com “as quatro eras da estetização no mundo”, Rancière (2005) aponta três regimes de identificação da arte.

A primeira era de estetização, intitulada *A artealização ritual*, se refere em especial a sociedades primitivas, nas quais a dimensão artística e cultural não se distinguem, em que “o que pertence ao estilo não pode ser separado da organização religiosa, mágica, clânica e sexual” (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p.16). Assim, uma pintura corporal não poderia ser apreciada pelo olhar “desinteressado”, visto que ela é parte de um ritual do qual não pode ser desmembrada. Ela define todo um território, um modo de ser que a identifica e por ela é identificável. Por isso mesmo, nos é possível associar tal perspectiva ao *Regime ético das imagens*, proposto por Rancière (2005, p.28), segundo o qual, nesse regime:

> 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 tem e os efeitos que induzem.

Torna-se impossível uma autonomização da arte, pelo fato de que ela remete a um *ethos,* que dá sentido a um modo de ser de um indivíduo ou de uma coletividade.

Já na segunda era, *A estetização aristocrática* (LIPOVETSKY; SERROY, 2015), é posta em marcha a autonomia da arte, ao passo que ela se desvincula das determinações territorialistas de até então, fato que nos permite pensá-la em diálogo com a ideia de *Regime poético ou representativo*:

> 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 *mímesis* que organiza essas maneiras de fazer, ver e julgar. (RANCIÈRE, 2005, p.31)

A possibilidade de pensar uma atividade que agora já pode ser identificada especificamente como artística representa um passo autônomo a mais, pois

apresenta-se ainda dependente da representação, que não se designa aqui como uma imitação fiel do real, mas antes como regras hierárquicas que definem o que é digno de ser arte ou não, bem como temas e gêneros que determinam o que se encaixa no gosto popular ou no erudito. Ou seja, a artificialidade aristocrática, a busca pelo gosto refinado, pelos prazeres, pela contemplação, parecem trazer indícios de uma nova configuração do sensível diferente do regime descrito anteriormente, baseada muito mais na aparência. Ou, como propõem Lipovetsky e Serroy (2015, p.20):

> O eclipse do universo cavaleiresco, o desarmamento dos grandes senhores, a constituição de uma sociedade e de um homem de corte, a laicização de certo número de valores tornaram possível um processo elitista das formas, de estetização das normas de vida e dos gostos (refinamento dos ambientes, interesse crescente pela música, pela "bela galanteria", arte da conversação, elegância da linguagem e da moda): uma primeira forma de sociedade estética nasceu no coração das sociedades aristocráticas do Antigo Regime.

O que nos parece o ponto mais tenso dessa tentativa de diálogo entre as concepções dos dois autores com os quais tratamos aparece na concepção da terceira e quarta era de estetização do mundo, respectivamente: *A moderna estetização do mundo* e *A era transestética* (LIPOVETSKY; SERROY, 2015)*,* e o *Regime estético* de Rancière (2005)*.* Como um ponto em comum temos o fato de que essas duas "eras" não representam uma ruptura, mas uma intensificação, que diferencia o moderno do hipermoderno, o que não seria estranho ao *Regime estético* de Rancière – que da mesma forma entende que a denominação de pós-moderno representa uma tomada de consciência do que havia sido o modernismo,

> [...] uma tentativa desesperada de fundar um "próprio da arte" atando-o a uma teleologia simples da evolução e da ruptura históricas. E não havia de fato necessidade de se fazer, desse reconhecimento tardio de um dado fundamental de regime estético das artes, um corte temporal efetivo, o fim real de um período histórico. (RANCIÈRE, 2005, p.41)

Mas, há outros pontos nos quais poderíamos identificar o cerne das diferenças entre os dois posicionamentos. Isto é, para Lipovetsky e Serroy (2015, p.26)

> Com o advento das artes de massa e das estéticas mercantis – que o cinema, a fotografia, a publicidade, a musica gravada, o design, as lojas de

> departamentos, a moda, os produtos cosméticos ilustram –, desencadeou-se pela primeira vez uma dinâmica de produção e de consumo estético na escala da maioria.

Como já vimos no subtema anterior, a ideia de democratização da experiência estética é também observada por Rancière (2005), mas entendida ao inverso. Não seriam as mudanças objetivas propiciadas pelas tecnologias e pela difusão da arte ou de produtos artísticos em larga escala os responsáveis por tais mudanças. Antes o contrário. São as mudanças do sensível que nos permitem identificar determinados modos de fazer e de ver, autenticamente como arte. Dessa forma, podemos também entender o que o autor determina por estético e o porquê de seu uso dentro de sua concepção de *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)

Dessa forma, podemos perceber que pelo fato de relacionar as mudanças do sensível ao imperativo econômico, as análises de Lipovetsky e Serroy (2015) se afastam das de Rancière (2005) em alguns momentos, mas convergem principalmente no que caracteriza o núcleo da *Era transestética* de um lado e do *Regime estético* de outro: a democratização de caráter estético, a abertura aos "sem-parcela" de uma forma de experiência que redefine as distribuições do "visível, do dizível e do pensável" (RANCIÈRE, 2005). Assim, o "regime estético das artes é aquele que propriamente identifica a arte no singular e desobriga essa arte de toda e qualquer regra específica, de toda hierarquia de temas, gêneros e artes" (RANCIÈRE, 2005, p.33). Da mesma forma, a *era transestética* desconstrói as oposições radicais, nas quais a *era moderna* havia se moldado, "entre a arte e o comercial, a cultura e a indústria, a arte e a diversão, o puro e o impuro, o autêntico e o kitsch, a arte de elite e a cultura de massa, as vanguardas e as instituições" (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 21). Isso faz surgir novas configurações sociais – que implodem as fronteiras entre arte e vida – e ao mesmo tempo um novo modo de ser, e nos provoca a pensar nas palavras de Lipovetsky e Serroy (2015, p.31), para quem

> o capitalismo não acarretou propriamente um processo de empobrecimento ou de delinquência da existência estética, mas sim a democratização em massa de um *Homo aestheticus* de um gênero inédito. O indivíduo transestético é reflexivo, eclético e nômade.

É esse indivíduo transestético que sente novas necessidades e que, como na epígrafe que corresponde a este subtema, anseia por algo mais do que comida. Ele reclama seus direitos à arte, aos prazeres sensoriais, ao acesso a todo e qualquer lugar (TITÃS, 1987) e mais do que isso, ao direito de escolher o que irá consumir de acordo com seu julgamento. Mas que também não sejamos ingênuos. Ainda que esse não seja o foco de nossa discussão não podemos deixar de pontuar o fato de que quando falamos em *Capitalismo Artista*, ainda falamos de capitalismo e consequentemente de um mundo desigual.

As duas posturas teóricas aqui incorporadas nos ajudam a pensar os limites dessa questão. Não há dúvidas que a inflação estética que Lipovetsky e Serroy (2015) abordam diz respeito a uma ampliação dos campos da arte e com isso a uma ampliação do alcance dela pelos indivíduos. Mas, isso não exclui a estratificação, tão característica desse meio de produção. E nesse ponto poderíamos nos questionar: será que se trata então de uma real democratização do sensível? É nesse ponto que a articulação com Rancière nos ajuda a concluirmos que, como dito outrora, ao entendermos que *estético* “remete propriamente, ao modo de ser específico daquilo que pertence à arte, ao modo de ser de seus objetos” (RANCIÈRE, 2005, p.32) faz sentido pensarmos em uma democratização do sensível, mas não em uma igualdade de acesso a produtos, bens e obras de arte.

## 2 DISCUTINDO A RELAÇÃO

O ponto crítico e ao mesmo tempo crucial de toda relação: o momento da discussão. Uma relação implica num processo constante de conhecimento do outro, mas na fase inicial abrimos mais espaços do que disputamos. Cedemos muitas vezes não por submissão, mas como um teste (às vezes até como um voto de confiança no outro). Jogamos com certas liberdades, com presenças e ausências, com reclames e silêncios, que num dado momento entram num conflito não mais tolerável, exigindo uma reavaliação e uma redistribuição dos papéis. Assim também funcionam as políticas. Surgem a partir de uma demanda propondo uma resolução, ainda que contingente, às tensões sociais que não parecem mais sustentáveis. Por esse motivo, refletir sobre o aparecimento e o desaparecimento de determinados conceitos (no nosso caso: *estética* e *lugar*) nas políticas educacionais apresenta-nos a possibilidade de descortinar a trama na qual se dão essas disputas.

### 2.1 A emergência do conceito de estética nas políticas públicas educacionais

Dentre os motivos que nos fizeram optar pela investigação das experiências estéticas nos lugares educativos ao invés de trabalhar, por exemplo, com os elementos da cultura visual presente nos espaços educacionais numa perspectiva mais etnográfica, encontra-se a emergência do conceito de estética nas políticas públicas. Por não tomarmos os documentos como foco de nossa pesquisa, mas entender o quanto eles constituem parte fundamental daquilo que denominamos a pouco por partilha do sensível (RANCIÈRE, 2005), selecionamos para discutir o que viemos falando, em especial, um documento: as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. A escolha por esse documento decorreu do fato de se tratar de um documento mandatário, que deve, desse modo, ser apropriado como base para a definição dos projetos políticos pedagógicos das instituições.

No processo de análise desse documento, buscaremos evidenciar a relevância dada ao tema indicando o número de vezes em que são citadas a palavra *estética* (ou por vezes, *estético*), bem como o contexto em que aparecem e as possíveis relações que podemos estabelecer com o que já apresentamos sobre o conceito até o momento.

Ainda que outros documentos não sejam aqui analisados, é importante que façamos a indicação, visto que nos indagamos sobre a emergência do conceito de estética nas políticas educacionais, de que a palavra *estética:* não consta na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (ainda que se fale [Art. 29, Cap. II, seção III] em desenvolvimento *integral* da criança – em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social); é encontrada 26 vezes nas Diretrizes Nacionais Curriculares de 2013; e 32 vezes na Base Nacional Comum Curricular – documento preliminar de 2015. Por mais que essa análise seja demasiadamente superficial e quantitativa, ela já revela indícios de que as questões estéticas têm ganhado força nos discursos políticos educacionais. Dessa forma, aprofundemos então tal posição a partir do documento que nos propomos a analisar.

Se já citamos o fato de que a palavra estética é encontrada 26 vezes nas Diretrizes Nacionais Curriculares, apontamos agora que 2 delas se situam especificamente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, respectivamente em dois momentos: no item 7, que se refere à "organização espacial, o tempo e os materiais", que segundo o documento, devem ser organizados de modo a assegurar:

> A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança. (BRASIL, DCNEI, 2010, p.19)

E, no item 11, que se refere às práticas pedagógicas da educação infantil, segundo o qual devem garantir experiências que:

> Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade. (BRASIL, DCNEI, 2010, p.26)

Quando nos debruçamos sobre as indicações aqui apresentadas no item 7, as análises se tornam difíceis, pois o modo como foi apresentado possibilita uma interpretação confusa, pelo fato de não entendermos algumas das "dimensões" citadas na sentença como parte indissociável do que entendemos por estética. Concordamos com a ideia de que o real é múltiplo e dinâmico, e que fragmentá-lo é ao mesmo tempo reduzi-lo. Mas, na proposição que analisamos, contraditoriamente

afirma-se uma “indivisibilidade” por meio de uma divisão, e é justamente nela que buscamos entender o que implicaria de singular à dimensão estética.

Dessa forma, optamos por aproximar tal concepção de estética a um sensível/passivo, que poderia se resumir à contemplação, apreciação ou fruição, visto que esse todo indivisível no qual fundamenta tal preocupação se apresenta nesse contexto subdividido em partes, que analisadas separadamente minimizam uma a outra, pois extrair da estética um caráter expressivo, afetivo, cognitivo, social, parece encerrá-la como uma atividade meramente perceptiva e vazia. E esse é sem dúvida um forte argumento para que, na divisão específica do trabalho, do tempo e do espaço, atente-se para essa perigosa fragmentação.

De modo distinto, as indicações presentes no item 11 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) parecem nos remeter às análises sociológicas de Bourdieu (2007), ao proporem que as “vivências estéticas” podem “alargar os padrões de referências e de identidades”, ampliar uma visão de mundo, ou seja, o “capital cultural”. Ainda que não seja exatamente o caso aqui, gostaríamos de destacar uma confusão corrente nos discursos (e que aparecerá inclusive em nossas análises posteriores) em relação ao que se entende por cultural e por artístico. Podemos entender as manifestações artísticas como “culturais”, ou até assumirmos posturas mais radicais entendendo a arte como uma “exceção cultural”, ou seja, como “exceção de um processo do qual a cultura é a regra” (COELHO, 2008, p.106). Mas o que não podemos é reduzir a cultura à arte. Em outras palavras, se rotulamos uma pessoa como “culta”[3] por seu conhecimento artístico (na maior parte do tempo uma produção artística elitista), estamos transformando a cultura em arte e ao mesmo tempo criando uma diferenciação dicotômica dentro da própria arte.

No entanto, como já observamos, o item 11 das Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Infantil (2010) – correspondente às propostas pedagógicas – parece ter como foco um sentido inverso ao que acabamos de expor. Concentra-se na intenção de proporcionar uma espécie de choque cultural (e dentro disso as manifestações artísticas), que possibilitem aos sujeitos dessa proposta

[3] Não podemos negar que o mercado cria o rótulo de “*Cult*”, como marca de diferenciação de uma elite, baseado em uma identificação artística. Poderíamos tomar como exemplo o Telecine Cult e sua programação.

entender a diversidade entrando em contato com diferentes culturas, conhecendo suas concepções de mundo, incluindo a estética, relacionada aqui a um *ethos* social.

Assim, encontramos uma definição mais específica de estética, ou que pelo menos se aproxime um pouco mais da forma como a temos encarado nesta pesquisa, no que corresponde aos “princípios” que as propostas pedagógicas devem respeitar, dentre os quais, o *princípio estético*:

> da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, DCNEI, 2010, p.16)

Nesse caso, temos a possibilidade de articular as dimensões citadas nos exemplos anteriores como parte de um único componente. Ademais, atentamos para a palavra “ludicidade”, que representa o par brincar/jogar. Não o jogo competitivo, mas uma espécie de “jogo livre” kantiano, que ecoa no “impulso lúdico” schilleriano, transformando a estética em mais do que um campo teórico, numa forma de experiência singularizada. (RANCIÈRE, 2011)

Tendo identificado nas DCNEI diferentes concepções de estética: uma relacionada ao pensamento de Bourdieu (2007); outra mais próxima ao pensamento de Rancière (2005); é importante que pensemos como elas repercutem e fundamentam (principalmente pelo fato de ser um documento mandatário que orienta práticas educacionais) uma concepção de *desenvolvimento* estético ou, a posição aqui assumida, de *experiências* estéticas na educação infantil.

Ao partir do referencial de Rancière (1996, 2005, 2011) podemos abordar as indicações em relação ao *desenvolvimento* de duas formas: a) tendo por objetivo desenvolver a sensibilidade *para* a arte, aproximando-nos assim das análises que vinculamos estética a um *ethos* social (BOURDIEU, 2007), isto é, quando o *desenvolvimento* estético possibilita ao sujeito identificar-se com as concepções, com a produção e com o universo vinculado à arte em sua cultura. Corresponde assim a uma espécie de formação crítica que por meio da educação permite que todos tenham acesso ao patrimônio artístico (e assim nos aproximamos também do "*Regime poético das imagens*" de Rancière [2005], pois partimos de uma ideia de arte já formada da qual queremos que as crianças sejam sensíveis, isto é, que tenham ferramentas para decodificar); b) tendo como objetivo desenvolver a *própria* sensibilidade, ou seja, possibilitar uma experiência sensível, que resulte em uma

espécie de estranhamento das coisas (uma nova relação que desconstrói a ideia já cristalizada de arte, podendo haver uma fruição do pôr do sol, por exemplo. O que nos conduz ao "*Regime estético das imagens*" [RANCIÈRE, 2005], ao possibilitar uma interação com algo que não é, mas que assume características de algo que consideramos "próprio da arte").

Nesta pesquisa, nossa linha teórica, se inclina muito mais à segunda opção, visto que passamos a considerar muito mais do que uma forma de arte específica, tudo o que, nos lugares educativos, se apresente aberto a *experiências* estéticas. Como aponta Pereira (2012, p.190):

> Assim, qualquer objeto artístico ou cultural: todos são e cada um é nada muito mais do que um *amontoado* de algo material – papel, pedra, corpos, letras, notas, dados, cores, etc. – até que entrem em composição ou arranjo com um sujeito que estabeleça com eles uma relação estética e os transfigure em algo que eles apenas eram em potência.

O que nos possibilita, na *experiência* estética, um movimento de transfiguração desses objetos em potência é justamente uma "atitude estética" (PEREIRA, 2012). E aqui, outra vez, nos remetemos ao juízo "desinteressado" kantiano, pois tal atitude se pretende desinteressada. Não significa que, com isso, tratemos de algo pouco criterioso. Implica, simplesmente, em não assumirmos uma postura fechada, objetiva, instrumentalizada que nos conduz ao fim único ou a uma verdade estável. Dessa forma, o sujeito da *experiência* estética aproxima-se menos de um sujeito *desenvolvido* – na medida em que desenvolvimento nos lembra uma sucessão de etapas, uma postura um tanto normativa – e muito mais de um sujeito *experimentado* ou *experiente* – no sentido que lhe dá Gadamer (2005, p.465) para quem a

> experiência contém sempre a referência a novas experiências. Nesse sentido, a pessoa a quem chamamos experimentada não é somente alguém que se tornou o que é através das experiências, mas também alguém que está aberto a experiências.

## 2.2 Por que uma pesquisa sobre os lugares educativos?

Ainda que no desenrolar dos discursos no cotidiano não atentemos para diferenças entre os conceitos de *ambiente*, *espaços* e *lugares*, elas implicam diferentes visões sobre o objeto da fala por meio da polissemia que envolve cada conceito. O intuito de levantar essa dúvida conceitual, pensando qual conceito nos auxiliaria de modo mais contundente em nossas análises, é pôr em destaque o processo de significação a que tais palavras foram submetidas no âmbito social e como elas indicam reposicionamentos, e consequentemente, novas leituras sociais.

Assim como buscamos identificar o conceito de *estética* em alguns documentos, refletindo sobre sua emergência nos documentos que definem as políticas públicas, discutiremos sobre alguns pontos (dentro do mesmo documento analisado anteriormente: Diretrizes Curriculares para Educação Infantil), agora destacando: *lugar, espaço e ambiente.*

Comecemos pelo uso de *espaço*. Vinculado à *educativo* (ou seja, como *espaço educativo*) ele não é encontrado nenhuma vez nas Diretrizes Nacionais para a Educação infantil. Já desmembrada de *educativo*, a palavra *espaço* ganha relevância, aparecendo nove vezes no mesmo documento. Assim, no item *7. Organização de Espaço, Tempo e Materiais,* propõe-se que as propostas pedagógicas contemplem a organização de espaços que assegurem, dentre outras coisas:

> Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos [...];
> A acessibilidade de espaços, materiais, objetos [...];
> A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus [...]. (BRASIL, DCNEI, 2010, p.20)

Dessa forma, “espaço” se apresenta aqui como possibilidade para pensarmos num espaço: *físico* (que por sua denominação – escola, centro de educação, etc. - prescreve já uma identidade partilhada pelas pessoas que ali se relacionam de acordo com as posições que assumem); de *direito* (pelas relações de poder que se observam nas divisões desse espaço e de quem toma parte nelas); *tempo* (pela tensão passado/presente, que nos traz a possibilidade do reconhecimento – um conhecimento de si a partir da continuidade e da descontinuidade). A essas

questões voltaremos no próximo capítulo ao tratarmos do *lugar antropológico* de Marc Augé (2012).

Cabe destacar aqui que, como dissemos anteriormente, a polissemia que envolve os conceitos de *espaço, ambiente* e *lugar*, parece-nos mais acentuada em relação à espaço. Por vezes o encontramos designando: um “entre coisas”; uma medida interna, o que está dentro; uma impossibilidade de medida, algo exterior, que envolve as coisas; uma medida de tempo, como um espaço publicitário televisivo; etc. Dessa forma, não é raro que tais conceitos terminem muitas vezes sobrepondo-se, ou assumindo um o que cabe ao outro.

Algo semelhante parece acontecer também com o conceito de ambiente. Citado três vezes nas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, duas vezes encontramos seu sentido articulado a uma ideia de natureza, de meio natural, sendo que em um caso a expressão utilizada é “meio ambiente” e em outro “ambiente natural”. Entretanto, o caso que recortamos para nossa discussão nos possibilita outro olhar. No item 9*,* há uma indicação que deve ser contemplada ao se pensar uma *Proposta Pedagógica* para *Crianças Indígenas:*

> Adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena. (BRASIL, DCNEI, 2010, p.23)

Ao propor que determinados elementos (dentre os quais o *ambiente*) devem ser “adequados a” um determinado grupo para “atender as demandas”, uma oposição ao natural é então posta em evidência. É uma espécie de artificialização, uma ação de ambientar, de compor um espaço, de torná-lo significativo, simbólico, de torná-lo um *lugar*.

O que nos interessa na adoção do conceito de ambiente nesse documento é a duplicidade de sentidos que ele abriga: pode remeter a um meio natural, ao qual se adapta, tanto quanto ao seu oposto, ou seja, a adaptação de um meio a uma necessidade, ou seja, a ação de ambientar. Esse princípio ativo de ambientação pressupõe a identificação do (antes neutro) *espaço* educativo, como relevante dentro do processo de aprendizagem e de distribuição e redistribuição do sensível.

Ainda que a palavra *lugar* não seja encontrada nenhuma vez nas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, sua especificidade já foi citada acima ao refletirmos sobre a ação de ambientar um determinado espaço. Mas, antes de

entendermos simplificadamente o conceito de *lugar* como um recorte micro de um todo social, é importante que destaquemos que ele ganha relevância em documentos mais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular, principalmente no componente curricular Geografia. Como não temos intenção de fazermos essa análise aqui, indicamos, para um aprofundamento do tema, uma produção muito interessante sobre a infância na Universidade Federal Fluminense sobre a Geografia da Infância.

Assim como Milton Santos (2004) parece se preocupar com uma investigação geográfica que contemple as técnicas (e os objetos e artefatos produzidos), o tempo e o espaço como elementos indissociáveis, as pesquisas sobre a infância nesse âmbito questionam imagens sobre a infância e os tempos, espaços e fazeres que estão nela implícitos[4]. Nessa perspectiva, vemos aqui o conceito de *lugar*, diferente de *espaço* e *ambiente*, designando algo caracteristicamente singular no qual implica também a significação humana.

Assim, mesmo percebendo que no documento analisado o conceito de *lugar* não é predominante em relação aos outros já citados, sua lógica subsumida no processo de "ambientação" descrito anteriormente, bem como o posicionamento das pesquisas indicadas, revelam a importância de tal conceito. Em outras palavras, tanto a singularização como característica geral, quanto a consideração dos processos de significação que constituem os lugares nos parecem relevantes e articuladas a nossa pesquisa, que pretende analisar três instituições com suas especificidades. Feitas essas indicações, passamos agora a uma exploração mais detalhada de *lugar* dialogando com nosso referencial teórico.

[4] Ver: VASCOLCELLOS, Tânia de. (Org). **Reflexões sobre Infância e Cultura**. Niterói: EduFF, 2008. As pesquisas e grupos de pesquisas envolvidas nessa organização dialogam também do ponto de vista político, como nos propomos aqui, estabelecendo uma articulação entre universidade e a rede pública de ensino.

## 3 O CONVÍVIO

O céu e o inferno. Talvez essa seja a metáfora mais propícia para se representar o convívio. A sobreposição dos mais contrastantes sentimentos. Passada a sensação do encontro inicial, do momento repleto de encantamento que é a fase de conhecer o outro e da discussão que estabelece os acordos de um relacionamento, o convívio traz intensidade a tudo que significa estar junto. O carinho de alguém com quem convivemos é muito mais confortante, é como sentir-se em casa. Da mesma forma, a agressão nos machuca duplamente, pois nos afeta enquanto ação, e mais do que isso, enquanto ação consciente, de alguém que julgamos saber como nos ferir.

Dar este título ao capítulo que se segue é proposital em dois sentidos. O primeiro relaciona-se ao fato de que o convívio nos apresenta essa nova dimensão: a do comum, a do partilhado. Assim sendo, entendemos que neste momento alguns aspectos dessa pesquisa (que gostaria de revelar-se como um encontro, mas que contraditoriamente assume um status de monólogo) já são partilhados com o leitor ou a leitora, que como sujeito não passivo, já faz suas inferências nos pensamentos que aqui se expõem. O segundo concentra-se mais nas palavras e refere-se às delimitações espaciais e simbólicas em que implicam o convívio. E, a partir disso, nos perguntamos: quem convive afinal, partilha um espaço ou um lugar?

### 3.1 Elegendo conceitos: Espaço ou Lugar?

*Eu coberto de pele*
*Coberta de pano*
*Coberto de ar*
(ANTUNES, 1992)

Se até o momento a escolha do conceito de lugar não tenha ficado clara esclarecemos que talvez o seja proposital. Assim como alguém que tece, produzimos nossas tramas de palavras, que ora se acomodam, ora se rebelam, deixando pontas soltas, como que abrindo-se à possibilidade de uma continuação, de um passo a mais em uma jornada.

Nas discussões anteriores, a partir das análises de documentos mandatórios da educação nacional, falamos do caráter instável que o conceito de espaço pode conter devido a sua polissemia. O pensamos como: medida de tempo; como localização específica ou uma indicação nebulosa; como físico ou virtual; como um "entre coisas" ou o que "cerca alguma coisa"; poderíamos inclusive dizer que "o próprio corpo humano é concebido como uma porção de espaço, com suas fronteiras, centros vitais, defesas e fraquezas, sua couraça e defeitos" (AUGÉ, 2012, p.57), como nas palavras de Arnaldo Antunes (1992). Essa característica foi o que justamente nos fez duvidar se *espaço* seria o conceito que buscávamos para pensar nossa pesquisa. Num estudo de caso, não falamos de instituições como quem fala de um outro que se situa à distância, ou como um padrão que se repete, ou como uma chave mestra que se encaixa em qualquer circunstância. Falamos de pontos de tensão entre universal e particular. Falamos de *lugares*. E da mesma forma, ao refletir sobre *lugares*, é o estudo de caso que se apresenta como melhor alternativa metodológica.

De maneira semelhante, Santos (2004) também se preocupou com uma epistemologia que fundamentasse a investigação geográfica e que permitisse uma verdadeira relação entre tempo e espaço, passando a considerar também a técnica (seja ela industrial, social, artística) como um elemento que relaciona essas duas dimensões, analisadas muitas vezes de forma desarticulada. Assim, se apoiou na ação humana de criação e significação dos objetos técnicos, sendo que "mesmo os objetos naturais poderiam ser incluídos entre os objetos técnicos, se é considerado o critério do uso possível" (SANTOS, 2004, p.38). Esse processo de significação é o que já identificamos anteriormente como força capaz de constituir um *lugar,* não como mero recorte espacial, mas como uma singularidade conectada com o todo, e com um potencial de transfiguração. Como nos indica Santos (2004, p.59):

> Os lugares, já vimos, redefinem as técnicas. Cada objeto ou ação que se instala se insere num tecido preexistente e seu valor real é encontrado no funcionamento concreto do conjunto. Sua presença também modifica os valores preexistentes. Os respectivos "tempos" das técnicas "industriais" e sociais presentes se cruzam, se intrometem e acomodam. Mais uma vez, todos os objetos e ações veem modificada sua significação absoluta (ou tendencial) e ganham uma significação relativa, provisoriamente verdadeira, diferente daquela do momento anterior e impossível em outro lugar.

Ainda que sigamos nessa perspectiva, pensando sobre a singularidade de um lugar e o processo de significação em que isso implica, nossas questões, ao envolverem a dimensão estética, desdobram-se em outros posicionamentos mais voltados ao sensível e ao simbólico, com outras diferenciações conceituais, como as análises antropológicas nas quais adentraremos.

Michel de Certeau (1994), apesar de destacar as relações diretas entre espaço e lugar, e a possibilidade de transformação dos lugares em espaços, ou inversamente, dos espaços em lugares por meio dos relatos, estabelece uma oposição entre ambos. Enquanto o primeiro remete à mobilidade, ao percurso, o segundo se refere à ordem das coisas, a ideia de um "próprio", de estabilidade. Poderíamos tornar essa oposição mais evidente com a definição:

> Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. [...] Diversamente do lugar, não tem portanto nem a univocidade nem a estabilidade de um "próprio". (CERTEAU, 1994, p.202)

Ainda com uma definição mais clara de Certeau (1994, p.201), na qual entende o lugar como "a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência", poderíamos traçar uma aproximação com o que Merleau-Ponty (1999) denomina de espaço "geométrico". Da mesma forma, o espaço de Certeau estabelece uma relação análoga com o "espaço antropológico" de Merleau-Ponty, entendido como "*espaço existencial*, lugar de uma experiência de relação com o mundo de um ser essencialmente situado em relação com um meio". (AUGÉ, 2012, p.75)

Mas a decisão de apropriar-se do conceito de *lugar* em detrimento de *ambiente* ou de *espaço* revela outra escolha teórica. Sendo assim, o "lugar como definimos aqui, não é absolutamente o lugar que Certeau opõe ao espaço, como figura geométrica ao movimento, a palavra calada à falada ou o estado ao percurso: é o lugar do sentido inscrito e simbolizado, o lugar antropológico". (AUGÉ, 2012, p.76)

No capítulo anterior, ao analisarmos o conceito de espaço nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, percebemos que cada item apresentava alguma perspectiva diferente para pensar o conceito, que definimos respectivamente

como: de *tempo*, de *direito* ou *física*. Como nossa intenção não diz respeito a uma tentativa de fragmentação, buscando diferenciação entre especificidades, mas antes disso, pensar como diferentes características representam a base de um conceito, levantamos tais pontos para pensarmos três características comuns dos lugares. Para Augé (2012, p.52), os lugares "se pretendem (pretendem-nos) *identitários, relacionais* e *históricos*". Assim, quando levantamos a possibilidade de pensar um lugar partindo de seu aspecto *físico*, pensamos aí também aquilo que Certeau estabeleceu como a ordem do "próprio" que confere uma *identidade*. Ou como Augé (2012, p.52), que afirma que "nascer é nascer num lugar, ser designado à residência. Nesse sentido, o lugar de nascimento é constitutivo da identidade".

Quando destacamos o espaço como um espaço de *direito*, de acessibilidade, apresentamos os aspectos *relacionais*. Dizemos que as pessoas que ali atuam entendem aquele lugar como um espaço de igualdade, e que sobre esse ideal repousa a "configuração instantânea de posições", conforme Certeau. (1994, p.201)

Ao propor também uma conexão entre espaço e *tempo*, nos deparamos com a terceira característica do lugar antropológico: ele é *histórico*, "a partir do momento em que, conjugando identidade e relação, ele se define por uma estabilidade mínima" (AUGÉ, 2012, p.53). É o que nos faz reconhecer (os e nos) elementos que constituem os lugares onde vivemos não como objetos de conhecimento, mas como algo que está situado no tempo e que se altera (ou não) contínua ou descontinuamente.

## 3.2 O Não lugar: possíveis reflexões

*Quarto de não dormir*
*Sala de não estar*
*Porta de não abrir*
*Pátio de sufocar*
(RAMIL, 1997)

Se na seção anterior pensamos o *lugar antropológico* a partir de suas características identitárias, relacionais e históricas, e se espaço nos parecia um conceito amplo e polissêmico demais para designar um determinado lugar, como

podemos lidar com os lugares que não se encaixam nas definições que levantamos até o momento?

A canção indicada na epígrafe (RAMIL, 1992) nos apresenta uma sensação de angústia que faz com que sua personagem descaracterize os lugares: o quarto, a sala, a porta e o pátio. As ações que ordenavam cada um desses locais se rebelam e se contrapõem às relações antes estabelecidas. As linhas de fronteiras, as delimitações, que em certa medida traziam segurança e estabilidade, se esvaem, e o que fica é uma ausência, "espaços" (como o nome da canção). O *lugar* é agora uma espécie de *não lugar*, ou pelo menos, o não lugar de Michel de Certeau (1994), pois segundo Augé (2012, p. 79), "quando Michel de Certeau fala em não lugar é para fazer alusão a uma espécie de qualidade negativa do lugar, de uma ausência do lugar em si mesmo que lhe impõe o nome que lhe é dado" (AUGÉ, 2012, p.79). Ainda que não encontremos nos documentos para a Educação Infantil aqui analisados o conceito de *não lugar*, a situação sob a qual é expressa sua condição nas Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil nos aproxima das reflexões instigadas pela canção da epígrafe e do *não lugar* de Certeau, pois indicam que

> Tais aspectos são relevantes em virtude da Educação Infantil, reconhecida como etapa inicial da Educação Básica, guardar especificidade em relação aos demais níveis de ensino, que se traduz na **indissociabilidade das ações de cuidar e educar**, em todos os âmbitos de atuação, o que inclui desde uma concepção de **responsabilidade compartilhada entre família e poder público.** (BRASIL, Diretrizes Operacionais para Educação Infantil, 2000, p.2 – grifos nossos)

Se a canção de Ramil (1992) nos propunha um lugar esvaziado de seu sentido, a condição na qual nos é apresentada a singularidade da Educação Infantil também a situa em um entre-lugares. Apesar de a indicação se concentrar na "indissociabilidade" de duas ações, ou numa "responsabilidade compartilhada" de duas instituições sociais, não é possível excluir o fato de que se está num ponto de tensão, num "entre", numa espécie de *não lugar*. Por nossos cotidianos já terem definido (no senso comum) o que significa cuidar, educar, ou o que é poder público e família, uma não separação nos causa certo conflito, e faz com que nos identifiquemos com o pai do conto de Guimarães Rosa, vivendo em um lugar de instabilidade: vivendo na "Terceira Margem do Rio"[5].

[5] ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. **Primeiras estórias**, v. 50, 1988.

Visto que as Diretrizes Operacionais têm a intenção de aproximar as indicações da materialidade do cotidiano educacional, é interessante pensarmos que, nos itens que se referem à proposta pedagógica, não há uma preocupação com o espaço/lugar, e que mais do que isso, há um item específico que aborda esse aspecto: “4. Espaços Físicos e Recursos Materiais para a Educação Infantil”, mas que contempla em especial a dimensão física – “localização, acesso, segurança, meio ambiente, salubridade, saneamento, higiene, tamanho, luminosidade, ventilação e temperatura” (BRASIL, Diretrizes Operacionais para Educação Infantil, 2000, p.10) – o que confere certa neutralidade aos lugares educativos, configurando novamente, uma espécie de *não lugar*.

Entretanto, diferente de Certeau, Augé (2012) propõe uma outra ideia de *não lugar*. Em sua concepção, Augé (2012) indica uma nova possibilidade de refletir sobre determinados lugares que não se encaixam na proposição do lugar antropológico, e que caracterizam o que ele chama de supermodernidade. Segundo suas palavras,

> Por “não lugar” designamos duas realidades complementares, porém, distintas: espaços constituídos em relação a certos fins (transporte, trânsito, comércio, lazer) e a relação que os indivíduos mantêm com esses espaços. Se as duas relações se correspondem de maneira bastante ampla e, em todo caso, oficialmente (os indivíduos viajam, compram, repousam), não se confundem, no entanto, pois os não lugares medeiam todo um conjunto de relações consigo e com os outros que só dizem respeito indiretamente a seus fins: assim como os lugares antropológicos criam um social orgânico, os não lugares criam tensão solitária. (AUGÉ, 2012, p.87)

É analisando a França, mais especificamente, que Augé apresenta essas conclusões. Assim como Lipovetsky e Serroy (2015) analisam uma mutação que vem desde as passagens francesas, tão caras a Benjamim, às lojas de departamentos e posteriormente aos *shopping centers,* Augé também percebe uma redistribuição do sensível que altera os lugares. Percebe as cidades em vias de “estetizarem-se”, de “artificializarem-se”. Elas se transformam em cidades espetáculo onde tomamos conhecimento dos lugares não exatamente pela possibilidade de vivência, mas pelo contato que estabelecemos com um sistema de signos extremante presente no cotidiano capaz de situar *qualquer um* em *qualquer lugar,* pois “no mundo da supermodernidade, sempre se está e nunca se está ‘em

casa': as zonas fronteiriças ou os 'limites' de que ele fala nunca mais introduzem a mundos totalmente estrangeiros" (AUGÉ, 2012, p.100). Em outras palavras,

> Enquanto a identidade de uns e outros é que constituía o "lugar antropológico", por meio das conivências da linguagem, dos sinais da paisagem, das regras não formuladas do bem-viver, é o não lugar que cria a identidade partilhada dos passageiros, da clientela ou dos motoristas "domingueiros". Sem dúvida, mesmo, o relativo anonimato que diz respeito a cada identidade provisória pode ser sentido como uma libertação por aqueles que, por um tempo, não têm mais que manter seu nível, ficar no seu lugar, cuidar da aparência. (AUGÉ, 2012, p.93)

Os não lugares se constroem também a partir de uma relação contratual baseada na inocência. É sempre necessário apresentar na entrada, ou a *posteriori*, algum símbolo que comprove sua identidade e sua inocência (carteira de motorista, identidade, cartão de crédito – eles variam de acordo com a localidade). É por meio dessa comprovação que se tem o aval para usufruir do não lugar e do anonimato que ele lhe confere. Desse modo, ainda segundo Augé (2012, p. 94), "o espaço do não lugar não cria nem identidade singular nem relação, mas sim solidão e similitude".

Assim, pensar o conceito de *não lugar* representa aqui a reflexão sobre o próprio tempo e as relações de alteridade que lhe correspondem. Ainda que as análises de *não lugar* trazidas por Augé (2012) tenham por foco outros espaços, que não são necessariamente os educativos, não podemos descartar que tal proposição, por sua relação intensa com o sistema econômico, aproxima-se muito do posicionamento de Lipovetsky e Serroy (2015) e de seu *capitalismo artista*, e nos apresenta a possibilidade de perceber como, por momentos, a categoria de *não lugar* nos oferece profundas reflexões sobre as formas como as instituições, mesmo públicas, pensam sua autoimagem, e a inscrevem em um circuito muito parecido com o de compra e venda.

Desse modo, os *lugares* e os *não lugares* se interpenetram todo o tempo de acordo com os discursos. "Se os não lugares são o espaço da supermodernidade, esta não pode, portanto, pretender as mesmas ambições que a modernidade. A partir do momento que os indivíduos se aproximam, fazem o social e põem ordem nos lugares" (AUGÉ, 2012, p.101). Ou seja, ainda que identifiquemos as instituições educacionais contemporâneas como *não lugares*, não poderíamos excluir o fato de que os indivíduos ali não vivem uma relação de solidão e de similaridade contínua,

mesmo que as várias estratégias que tentam apagar as diferenças sociais e criar um ambiente mais igualitário e de liberdade tendam a assumir, por vezes, a postura de um não lugar.

Além disso, se os não lugares que propõe Augé (2012) dizem respeito não apenas a determinados espaços físicos, mas também a relações que se estabelecem com determinados espaços, poderíamos – ainda que por sua superficialidade tais reflexões almejem mais indicar futuras investigações do que apresentar conclusões – questionar o quanto a atual conjuntura socioeconômica e cultural transforma a infância em um não lugar. Como indica Sarmento (2001, p.14):

> Na sociedade globalizada em que vivemos, a "norma" da infância tende a estabelecer-se de forma universal, por efeito das políticas públicas e das organizações internacionais, mas também pela disseminação de imagens dominantes que fazem da infância uma categoria geracional distinta.

Assim, a infância globalizada, ou seja, uma imagem de infância universal, assume o risco de voltar-se como não lugar sobre dois aspectos que se complementam. O primeiro decorre do perigo de transformar a infância em um lugar esvaziado de sentidos, ao não considerar as culturas produzidas *pela* infância, e que correspondem a singularidades que escapam a qualquer imagem universal – Sarmento (2004) discorre sobre o assunto em um texto apresentando o que chama de gramática da infância. Fato que também contribui para tal imagem de infância é assumirmos a criança como consumidora, e por conta disso, um alvo do mercado e de uma cultura *sobre* a infância, que atua como o que Sarmento (2004, p.5) chama de *administração simbólica da infância:* "um certo número de normas, atitudes procedimentais e prescrições nem sempre tomadas expressamente por escrito ou formalizadas, mas que condicionam e constrangem a vida das crianças na sociedade". Também nesse sentido, Leite (2007) pontua que a proposição de uma série de produtos e comportamentos tendo como ponto de partida sempre a perspectiva do adulto termina por, mais do que esvaziar a infância de sentido, desempoderá-la.

O segundo aspecto parte justamente dessa relação de poder inscrita sobre a infância como uma categoria geracional distinta (SARMENTO, 2001). Em outras palavras, ao compor uma imagem da infância do ponto de vista adulto, repleto de "certezas" sobre o que é e como é ser criança, transformamos a "adultez" em um

lugar, um ponto a se chegar, e consequentemente, a infância em um “vir a ser”, em um terreno ainda instável, em um não lugar. Nesse caso, mais do que tudo, é importante que exploremos melhor o que em nosso “encontro informal” dissemos “dar cola às coisas”, isto é, o tempo.

## 3.3 Infância e o tempo: e o tempo da 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)

Pensar a infância é pensar o tempo. Pensar o tempo é, também, pensar o corpo. A marcação identitária da infância se inscreve no tempo e no corpo. Todo um conjunto de adjetivações que damos à infância tem por base esses dois elementos: uma possível fragilidade, inexperiência, inocência (a lista é grande), que emana das relações de poder nas quais nós adultos nos sentimos possuidores de uma verdade, que flerta com uma visão totalitária, sobre esse Outro infância, pela sensação de que já passamos por aquele “lugar”, e sabemos o que aquilo significa. Entendemos dessa forma que,

> A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. [...] Nós sabemos o que são as crianças, ou tentamos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender quando tratamos com elas, nos lugares que organizamos para abrigá-las. (LARROSA, 2004, p.184)

Por mais que pensemos que os tempos são outros, e que ser criança, hoje, pode significar algo muito diferente do que já foi, terminamos por tomar nossa construção individual como centro em um juízo de valor que fazemos sobre o Outro, seja ele infância, adolescência, ou qualquer outra faixa etária que represente uma maturidade menor que a nossa. E essas certezas que temos (apoiadas num juízo de valor tendo a si mesmo como centro) faz com que tentemos definir também outros marcadores identitários, que se relacionam ao tempo e ao corpo, e que vão

construindo subjetivamente uma visão do que é ser criança, adolescente, adulto ou idoso. Podemos perceber que,

> alguns marcadores identitários — como o vestuário, os adereços (na roupa ou diretamente no corpo), as marcas físicas (cor, textura e corte dos cabelos, cor da pele, maquiagens, etc.), a gesticulação, o modo de falar, etc. — acabam funcionando não só para representar um determinado grupo étnico (ou uma tribo), como, ao mesmo tempo, para representar esse ou aquele grupo etário. (VEIGA-NETO, 2000b, s/p)

Não significa, com isso, que a infância seja determinada por todas as outras idades “superiores” (dentro do sentido temporal e valorativo que tal palavra implica) a ela. Assim como também não significa que o esforço em dominar o conhecimento sobre esse Outro infância seja reflexo de algum desejo perverso por poder e dominação. Talvez seja muito mais o inverso disso. Quiçá o desejo de dominar a si mesmo, de produzir e reproduzir a ordem do mundo no qual se vive, quiçá o prazer de prever, de projetar e de antecipar os eventos que se dão no tempo, de controlar o próprio tempo que nos revela uma única certeza: a morte.

Mas, se o esforço por reproduzir o mundo em que se vive é entendido como esforço, ou seja, um trabalho constante, é porque algo sempre nos escapa. Se em nosso sistema capitalista, em que as idades, como marcações identitárias, são incorporadas na maior parte do tempo pelo mercado que trabalha incessantemente para produzir um objeto vendável, e ao mesmo tempo um consumidor para esses produtos, não cansamos de nos deparar com músicas para criança, filmes para criança, roupas para criança, brinquedos, comidas, etc. que expressam aquilo que definimos (ou que queremos definir) para a infância, ou nas palavras de Leite (2007, p.49), uma cultura *sobre* a infância, na qual se consideram

> todas as expressões culturais e demais bagagens de conhecimentos científicos produzidos acerca dela [...] que, em seu bojo, retratam a diversidade de meninos e meninas e seus modos de ser e viver em diferentes épocas e locais.

Entretanto, se toda essa série de produtos é tão variada e se modifica desenfreadamente, é porque há sempre algo de novo, algo que nos escapa. Quer dizer que,

> Não obstante e ao mesmo tempo, a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. (LARROSA, 2004, p.184)

Se até o momento buscamos pensar a infância e sua relação com o tempo, poderíamos dizer que pensá-la como um outro (ou como Larrosa [2011, 2004] propõe: como acontecimento), é pensar o tempo em sua descontinuidade. É a impossibilidade de previsão, de conexão entre o planejado e sua concretização.

Larrosa (2004) nos mostra essa dimensão de alteridade da infância articulando fragmentos de textos de Maria Zambrano e de Hanna Arendt. Toma a ideia de "nascimento" de Arendt e articula à frase de Zambrano: "o que nasce é o que vai do impossível ao verdadeiro"[6]. Contrapõe esse pensamento à ideia das coisas que vão do "possível ao real". Essa diferenciação é marcada sob questionamentos em relação ao tempo, ao poder e a regimes de verdade (ainda que essas três coisas nem sempre possam apresentar-se desconectadas). Aquilo que dizemos ser possível é assim denominado pela possibilidade de relacionarmos a idealização ao real, como um processo de fabricação, que vai de um projeto (idealização) ao concreto (real). Visão essa que reflete muitos posicionamentos ainda muito presentes: de uma "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). Mas a infância como acontecimento tem algo de enigmático. É o não previsível, o não planejado. Algo como o "des-espero", pois carrega em si um quê de medo, pela imprevisibilidade, pelo "não esperado".

> E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). (LARROSA, 2004, p.185)

[6] Essa relação entre as autoras Maria Zambrano e Hanna Arendt aparece em pelo menos dois de seus textos: **Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão**. In: Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. (org) Jorge Larrosa e Carlos Skliar; tradução de Semíramis Gorini da Veiga. – 2ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. E em **O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro**. In: Pedagogia profana: danças piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4ªed, 2ªimp. – Belo Horizonte; Autêntica, 2004.

Assim, a educação, assumida numa concepção de “formação”, como o peso que o tempo futuro implica em tal palavra, precisa ser pensada de uma maneira mais aberta. Isso implica em pensar não apenas na continuidade de um tempo sucessivo, ou nas palavras de Kohan (2010, p.132), em um tempo *khrónos*, no qual “a totalidade do tempo é a soma do passado e do futuro, sendo o presente um limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi e, portanto, também não é, mas será (o futuro)”. Tal concepção não nos deixa escapar de uma “característica moldável” das crianças, crença a partir da qual, segundo Sacristán (2005, p.29), se abriu passagem “para a ideia de que o sujeito moderno é um ser guiado, dirigido, que não é fruto espontâneo da natureza que possa ser dado como terminado nem tem seu destino pré-fixado”, o que dá características sociais à educação, mas ao mesmo tempo estabelece um *lugar* de inexperiência à infância.

Podemos dizer com Ropellato e Pereira (2007, p.65) que, “quando se compreende a infância como uma condição da experiência, faz-se necessário (re)significar a noção de temporalidade e a relação que mantemos com o tempo”. Isso exige que pensemos o tempo também como intensidade, um tempo *aión*, “que designa, já em seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, mas intensiva e qualitativa”. (KOHAN, 2010, p.132)

Como no fragmento da canção que tomamos na epígrafe (VELOSO, 1979), o tempo pensado “fora do seu círculo” (assim como descontinuidade) é a fenda que desmancha o que foi ou o que virá, pois “fora do círculo” nem mesmo o tempo é tempo. Não significa negá-lo em sua dimensão linear e contínua (pois a ele saímos e voltamos constantemente), mas abrir-se não apenas a um futuro “real”, mas a um “verdadeiro”, que está para além de um binarismo entre certo e errado, falso e verdadeiro, mas se apresenta como um descobrimento, o desmascaramento de um engano e a retomada de algo do qual já se havia esquecido.

> Desse ponto de vista, a educação tem a ver com o talvez de uma vida, que nunca poderemos possuir, com o talvez de um tempo no qual nunca poderemos permanecer, com o talvez de uma palavra que não compreenderemos, com o talvez de um pensamento que nunca poderemos pensar, com o talvez de um homem que não será um de nós. (LARROSA, 2011, p.184)

### *3.3.1 Da infância como lugar aos lugares de infância*

*Gosto de ver você dormir*
*Que nem criança com a boca aberta.*
(RUSSO,1991)

A palavra criança utilizada com um adulto. Mais do que isso, para designar um comportamento que é considerado “não adulto”. Como nos indica a epígrafe: “Dormir que nem criança” (RUSSO, 1991). É uma ação deslocada de seu lugar. Pensamos a pouco as idades como marcadores identitários, e como numa teia de relações (com outros marcadores), eles passam designar o que é ser criança, o que é infância. Dessa forma, se um adulto não pode passar por criança, pois seu corpo revela o tempo, inúmeras atitudes costumam ser, muitas vezes, associadas a esse lugar-comum da infância. E como um lugar-comum, afirma sua identidade em relação àquilo que não é. Ou seja, ser criança significa, ao mesmo tempo, não ser adolescente, adulto, ou idoso. Pois bem, se já nos foi possível identificar a infância *como* um lugar, nos cabe agora pensar *nos* lugares da infância.

Gostaríamos de retomar a ideia de lugar de Augé (2012), como um “lugar do sentido inscrito e simbolizado”. Para isso, destacamos as análises desenvolvidas por Lima (1989) em sua pesquisa que envolveu algumas escolas de São Paulo, e que para além das dimensões físicas estruturais desses espaços, mostrou também um envolvimento com as famílias, traçando algumas relações entre esses dois lugares (escola/casa), ampliadas posteriormente à cidade. A pesquisa aponta diferenças entre as escolas de diferentes regiões e outras diferenças que também se inscrevem na relação (casa/escola). Como no caso das escolas onde a maior parte das crianças viviam em *kitschnettes* ou num quarto em cortiços, na falta de um espaço que elas pudessem entender como delas, organizado por elas, a escola passava a ser, na maior parte dos casos, seu lugar de maior liberdade. Ainda que, como a própria autora destaca, na escola as disputas por espaço também se davam, e não apenas entre adultos e crianças, mas também entre as próprias crianças, ficando sempre as maiores com os centros e as pequenas com as regiões periféricas (LIMA, 1989).

Assim, a ideia de liberdade não significava o acesso a todo e qualquer canto daquele espaço, mas implicava (e implica), muitas vezes, na noção de perigo. E é

dessa forma que a cidade é relacionada ao tema. O grau de periculosidade que envolve um espaço está diretamente relacionado com a noção de liberdade que nele se desenvolve. Dessa forma, mesmo as casas anteriormente citadas, pelo perigo que oferecem (mas não só por isso), deixam de ser um espaço de liberdade. Assim como a cidade. O que faz a escola (por ser "pensada" para as crianças) apresentar-se como um espaço de maior liberdade. Mas será isso mesmo? Sentimos de fato que as instituições educacionais são (ou oferecem) espaços de liberdade? Poderíamos identificar nelas o predomínio de uma cultura *co-figurativa,* "aquela em que ambos aprendem com seus pares, com sua geração e não com seus pais, fundando novos estilos arraigados na própria experiência, na de seu tempo e na de seus iguais?". (SACRISTÁN, 2005, p.50)

Sem dúvida, as relações de poder existentes nesses lugares educativos, como nos indicam alguns estudos foucaultianos[7] e inclusive outros autores e autoras já citados aqui (VEIGA-NETO 2000, LIMA, 1989), revelam um controle sobre os corpos. Para começar, poderíamos indicar a "clausura" como uma característica desses lugares. Sendo em alguns casos (que variam muito com as concepções pedagógicas) parcial, oferecendo aberturas visuais para o entorno das instituições, e em outros um ambiente extremamente fechado. O que, ainda em nossos dias, serve de justificativa para tal reclusão, é novamente o perigo. As crianças devem, por segurança, estar em um lugar criado *para* crianças – pois o fato de, mesmo no núcleo familiar, muitas crianças assumirem responsabilidades domésticas pôs "a descoberto o cáracter mítico de algumas teses do senso-comum que veem no núcleo familiar o espaço aproblemático e 'natural' de protecção e promoção do desenvolvimento das crianças" (SARMENTO, 2004, p. 8). Ou seja, o perigo está em todo canto. O que, por si só, já constrói subjetivamente a função de disciplinamento (um disciplinamento dos corpos). Afinal, são as instituições educativas que nos "ensinam" como devemos nos comportar em um mundo perigoso.

Entretanto, para falarmos em controle dos corpos de uma forma econômica, tanto no sentido econômico, quanto de tempo, de investimentos pessoais afetivos e de trabalho, adota-se uma distribuição ordenada dos corpos, na qual passa-se a relacionar o espaço físico, ou seja, o local, e o corpo que nele atua. Temos assim, como aponta Veiga-Neto (2000a, s/p), "um lugar para cada corpo e um corpo em

[7] Análises apresentadas principalmente em: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1989.

cada lugar". E se tratamos de lugar, pensamos também em seu aspecto relacional em que cada lugar é significado pelas relações de coexistência que nele prevalecem. Isto é,

> Várias práticas e vários artefatos, que foram se firmando na escola moderna, servem de bons exemplos do caráter relacional do espaço ocupado pelos corpos infantis: a invenção das classes ordenadas por idade e por desempenho das crianças; as filas durante os deslocamentos das crianças; a posição relativa que essas crianças ocupam dentro de cada classe, em função de seus atributos biométricos ou em função de outros critérios; a posição que cada uma ocupa num *ranking* de desempenhos (nas cada vez mais frequentes avaliações); e, até mesmo, a posição relativa dos saberes que, compondo um currículo, são ministrados às crianças segundo uma lógica que nada tem de natural. (VEIGA-NETO, 2000a, s/p)

Ainda que, em se tratando da educação infantil, algumas dessas características pareçam não existir, façamos um exame mais detalhado e veremos reformulações dos mesmos ordenamentos, a começar pela lógica da seriação, a qual na educação infantil é efetivada pela divisão das turmas seguindo a idade. Essa organização dos grupos é apontada também nos documentos orientadores, como nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006, p.35), que indicam em seu item 8, referente à *organização de agrupamentos ou turmas de crianças* que “os grupos ou turmas de crianças são organizados por faixa etária (1 ano, 2 anos, etc.) ou envolvendo mais de uma faixa etária (0 a 2, 1 a 3, etc.)”, organização um tanto flexível, mas que considera as idades, e por meio delas uma concepção de desenvolvimento cronológica, continuamente sucessiva – ou, até mesmo, a frequência em que se divide os lugares dos bebês das demais crianças.

Ademais, há uma relação muito imbricada entre espaço e tempo, sendo que também o tempo atua nesse ordenamento dos corpos, tanto nas instituições de ensino fundamental, quanto nas instituições de educação infantil, de modo que esse ordenamento:

> é feito de uma maneira muito eficiente pelos horários os quais, além da repartição, ainda possibilitam tanto o controle minucioso e sem desperdícios sobre as ações quanto a repetição cíclica dessas ações. Ainda no âmbito escolar, mas agora considerando as grandes durações, isso é feito principalmente pela seriação. Numa escala intermediária, está a programação semanal ou mensal, cuja materialidade mais gritante se dá na agenda, esse cronograma que, espacializando o tempo, tanto nos coloca quanto permite que coloquemos as crianças, desde cedo, num duplo aprisionamento. (VEIGA-NETO, 2000a, s/p)

Ainda nos cabe aqui, antes de encerrarmos esse subtema, frisar que:

a) as relações de poder não são em si algo ruim, bem como não podemos dizer que alguém dentro dessas relações detém o poder, numa espécie de binarismo no qual um tem e o outro não. “O poder é exercido ou praticado em vez de possuído, e, assim, circula, passando através de toda a força a ele relacionada” (GORE, 1994, p.12);
b) pensando as instituições educativas como um *lugar* (que como tal implica em seus aspectos identitários, históricos e relacionais [AUGÉ, 2012]), o espaço físico em si é um componente, mas não determinante. Não é por dispor cadeiras em círculo que uma sala de aula se torna mais democrática do que outra tradicional. Não podemos negar que isso implica em uma concepção diferente de distribuição dos corpos, o que em si altera algumas coisas, mas há muito mais em jogo. As práticas individuais nesse local, agora modificado, podem ainda indicar autoritarismo, submissão e outras posturas que identificávamos na “concepção tradicional”. “Assim, o espaço não se reduz a um simples cenário onde se inscreve e atua um corpo. Muito mais do que isso, é o próprio corpo que institui e organiza o espaço, enquanto o espaço dá um ‘sentido’ ao corpo” (VEIGA-NETO, 2000a, s/p);
c) se trabalhamos aqui com uma concepção de infância como “acontecimento”, não podemos perder de vista que ela representa exatamente aquilo que nos inquieta, nos escapa, desmonta nossas certezas, inclusive sobre os lugares que criamos para elas. Por isso, as instituições educativas, por mais “preparadas” que estejam (e não creio que devemos parar de pensar e trabalhar nelas), sempre serão alvo de uma constante mudança, pois serão projetadas sobre um enigma, o enigma da infância. E até mesmo a clausura como mecanismo de defesa, como fuga do perigo (não que entendamos que esse seja o único de seus sentidos), passa paradoxalmente, a representar uma dupla perda: a perda de espaço (que se resume, dessa forma, aos limites dos muros das instituições) e a perda da liberdade (pela indisponibilidade de vivências para além daquele lugar, e de experiências, visto que experimentar envolve um lançar-se ao perigo).

### *3.3.2 Infância e experiência*

*Quando eu saí de casa minha mãe me disse:*
*- Baby, você vai se arrepender*
*Pois o mundo lá fora num segundo te devora*
*Dito e feito, mas eu não dei o braço a torcer.*
(SANTOS, 1991)

Este talvez seja o subtema mais delicado dos quais tratamos nesta dissertação. Por um lado, ele traz para discussão um conceito chave, que mantém uma relação muito intensa com o que exploramos como estética, como lugares e como infância. Talvez a *experiência* seja o que movimenta, o que faz pulsar os conceitos com os quais temos trabalhado até então. Por outro, expõe a angústia de alguém que escreve pensando a *experiência*, e que procura, mais do que passar informações ou dar uma opinião, abrir um *espaço de encontro*, pois só nele essa *experiência* se dá.

Nas relações entre experiência e infância podemos encontrar uma série de colocações, que grosso modo, confundem experiência com uma espécie de acúmulo. O simples fato de entender a infância como a idade da inexperiência, transforma a “experiência da adultez” em acúmulo, seja ele de tempo, de vivências, de conhecimento. E convenhamos , os excessos e os acúmulos de nosso tempo não parecem garantir uma capacidade de leitura de mundo com maior serenidade e segurança que gostaríamos que a experiência nos trouxesse.

Dessa forma, transformamos o tempo num inimigo (contra o qual corremos constantemente), as vivências em fotografias (em imagens que congelamos com a intenção de possuir, guardar e mostrar), e o conhecimento em informação (que nos traz a falsa segurança de estar a par de tudo). E de repente, em meio a um turbilhão de coisas, nos damos conta de que a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2001, p.21). Para que algo nos passe, nos aconteça, é necessário um momento de suspensão, algo como o “impulso lúdico” schilleriano, citado outrora para entendermos a concepção de estética abordada neste trabalho, e pensado agora como uma forma de nos aproximarmos da experiência e de clarificarmos os motivos de entender também a estética como uma forma de experiência. Assim,

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar tempo e espaço. (LARROSA, 2001, p.24)

Mais do que a suspensão de tempo que envolve a experiência (e a experiência estética), há uma outra suspensão necessária para que ela aconteça. A suspensão das certezas, das opiniões e de todas as imposições que os acúmulos nos trazem. O sujeito da experiência (e sujeito talvez seja a palavra mais indicada nesse momento, pela relação de passividade que envolve a experiência. Não uma passividade que se opõe à atividade, numa espécie de juízo de valor, mas antes disso, uma abertura ao acontecimento), é um ser que se expõe, pois "é incapaz de experiência aquele que se põe, ou que se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe". (LARROSA, 2001, p.25)

Esse sujeito que Larrosa diz ter algo a ver com a figura do pirata, esse "ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião" (LARROSA, 2001, p.25). O "sujeito pirata", aberto à experiência é, também um pouco, o *Homo aestheticus* de Lipovesty e Serroy (2015): "reflexivo, eclético e nômade". Essas são as características que põem em xeque os lugares. Os ordenamentos que fazemos, os espaços que designamos para essa ou aquela função, as relações de coexistência que se estabelecem num dado local, os signos, os símbolos, as representações e todo o processo de subjetivação que implica numa certa estabilidade dos modos de fazer, ver e julgar.

A epígrafe deste subtema traz uma canção em que o eu-lírico expõe um fragmento de sua vida. Relata o momento em que decide sair de casa – um lugar; seu lugar; sua estabilidade, sua segurança – para aventurar-se (assim como o "pirata"), desbravar, conhecer, ampliar os horizontes. Para onde irá? Não se sabe. Leva os paradoxos que o novo traz: o desejo e o medo, a vertigem. Somado a isso a frase de sua mãe: "você vai se arrepender, pois o mundo lá fora num segundo te devora" (SANTOS, 1991). O que expressa o que dissemos anteriormente, quando

tratávamos dos lugares da infância: a ideia de que “o perigo está em todo canto”. Uma casa familiar como um lugar, luta para manter a ordem nela estabelecida, o que implica nas posições que cada pessoa ali assume, pois como num tabuleiro, cada peça que altera sua posição, altera também a visão e a situação do jogo. E é nessa mesma ordem que se sustenta a ideia de segurança.

A previsibilidade dos lugares é que constrói a segurança. Numa casa, cada pessoa sabe o que lhe cabe e inclusive pode antecipar as consequências do não cumprimento das prescrições daquele lugar. Mas “sair de casa” é o ato radical em si. É correr realmente o risco de “se arrepender”. É traçar um plano, mas um plano aberto, pois o que se tem é a certeza da incerteza. É experimentar. Não como um experimento científico, que parece combinar muito mais com a palavra “testar” do que com “experimentar”. O experimento científico nos traz um saber de acúmulo, a confirmação de uma suposição. Não obstante,

> o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. (LARROSA, 2001, p.27)

Na experiência corremos o risco de que não se cumpram determinadas expectativas, de que encontremos novas possibilidades que impliquem em mais trabalho, e por vezes, nos deparamos com as barreiras que já diziam que encontraríamos. Mas saímos com um certo orgulho desdenhoso, assim como a personagem da canção, livres o suficiente para dizer: “Dito e feito, mas eu não dei o braço a torcer!” (SANTOS, 1991). E é também com um pouco desse sentimento que nos lançamos agora às análises que nossa pesquisa propõe. Afinal, é chegada a hora de sair de casa!

# 4 DANDO UM TEMPO

Quando as discussões cotidianas não mais apontam uma solução, ainda que provisória, é necessário tentar olhar as coisas de outro ângulo. Esse é o momento que num relacionamento chega-se a conclusão de que o melhor é “dar um tempo”. Não deixa de ser irônico esse caráter terapêutico que damos ao tempo. Mas é a forma como o encaramos que lhe faz parecer milagroso. A ideia de que assim “deixamos os problemas de lado”, “esfriamos a cabeça”, é uma ilusão – salvo os casos que decidiram tomar essa atitude demasiadamente tarde. Esse processo representa muito mais um distanciamento do que um esquecimento. E é isso que nos confere esse sentimento de suspensão.

Seguimos a vida diária com a mesma liberdade que sempre tivemos, mas que por algum motivo não nos dávamos conta. Ganhamos assim a leveza de tomar as decisões que melhores nos pareçam, e ao mesmo tempo, o peso de sua responsabilidade. Ganhamos de novo a capacidade de sentir: cada pessoa que nos cruza transforma-se num espelho; cada discussão, é também, nossa discussão; cada relacionamento redefine a forma como pensamos em nos relacionar: duvidamos de tudo o que já é lugar-comum e reinventamos até aquilo que não foi, só porque estamos vivos.

Chegar ao momento das análises significa também, identificar-se um pouco com esse momento de suspensão que no relacionamento significamos a partir do “tempo”. Para um profissional da educação, a possibilidade de desenvolver uma pesquisa é como “dar um tempo”. Não deixamos de pensar nos problemas, apenas nos distanciamos, nos transformamos em estrangeiros de nosso próprio lar. Nos reinventamos a partir da capacidade de sentir e redesenhamos os papéis que cada sujeito dessa relação assume, não esquecendo o compromisso ético que nos cabe, não por sermos pesquisadores, mas por sermos seres humanos. Parafraseando Kundera diríamos que, essa é *a insustentável leveza* de *ser* pesquisador.

## 4.1 Por que um estudo de caso? Entendendo o movimento da pesquisa

A essa altura talvez seja interessante costurar um pouco nossas discussões antes de adentrarmos efetivamente nas análises desta pesquisa. Primeiro, vale

relembrar que as inquietações que a motivam, perpassam as orientações emanadas das políticas educacionais e a concepção de formação humana integral que nelas estão implicadas. Tendo ampla investigação e divulgação de estudos sobre cognição, aprendizagem, dentre outros, nos interessa olhar para uma dimensão que, é muitas vezes minimizada, ou marginalizada: o sensível e a dimensão estética. Não queremos com isso sugerir ou acentuar tal divisão, mas justamente o oposto, desconstruir os estereótipos que pairam sobre as imagens do sensível, escapando ao "cego sentimentalismo que fica frequentemente entregue a compreensão das artes plásticas na educação" (RICHTER, 2006, p.242). Reconhecendo também, que esta não será uma tarefa fácil, é que nos propomos a fazer dessa pesquisa um *Estudo de caso*, a qual segundo Yin (2015, p.17), trata-se de:

> uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o "caso") em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes.

Dessa forma, tomamos como nosso *caso*, isto é, nossa unidade de análise, a dimensão estética no contexto educacional infantil, transpondo-a em uma problemática: como fica a dimensão estética na educação infantil? Considerando que o estudo de caso nos possibilita responder às questões "como" e "por quê" certos fenômenos ocorrem, "quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real" (GODOY, 1995, p. 25), incorporamos essa estratégia, mas propondo um recorte que nos permite um mergulho mais aprofundado sobre essa inquietação e que dá base para a questão problema de nossa pesquisa: os lugares educativos, ou seja, a construção física e simbólica dos espaços que designamos como centros, núcleos ou unidades de educação infantil. Chegamos assim a pergunta: são os lugares educativos uma possibilidade para as experiências estéticas dos bebês?

Partindo então para uma análise que explora os lugares educativos estabelecemos critérios para coleta de dados. Trata-se de três instituições a serem analisadas o que implica em um estudo de casos múltiplos, entendendo que:

> A lógica subjacente ao uso de estudos de caso múltiplos é aquela onde cada caso deve ser cuidadosamente selecionado de forma a prever resultados semelhantes (uma replicação literal) ou produzir resultados contrastantes apenas por razões previsíveis (uma replicação teórica). (ALVARENGA NETO, BARBOSA, CENDÓN, 2006, p. 69).

Assim sendo, consideramos as singularidades que cada uma dessas instituições apresenta. Ao mesmo tempo, ao tomar também como critério de seleção a indicação de uma instituição que seja uma referência dentro da rede, estabelecemos de novo ancoragens com a totalidade, pois como destaca (GODOY, 1995, p. 26) podem aqui surgir dois posicionamentos, ou seja, “podemos encontrar pesquisadores cujo único objetivo é descrever mais de um sujeito, organização ou evento, e aqueles que pretendem estabelecer comparações”. Esta é sem dúvida uma de nossas intenções, mas sem confundir tal proposição com um estudo comparativo e sem deixar de preocupar-se com a multiplicidade de dimensões do real, à qual pretendemos atender.

Tendo aberto o leque de conceitos com os quais trabalharemos, exposto as inquietações que motivam a pesquisa e determinado o método no qual ela se baseia, falta-nos dar visualidade às ferramentas que privilegiamos para coleta de dados.

A primeira delas é a entrevista semiestruturada, realizada com a equipe técnica responsável pela Educação Infantil nas secretarias de educação dos municípios com os quais trabalhamos. Nesse momento nosso interesse se concentrava sob a indicação de uma instituição (com atendimento de 0 à 3 anos) tida como referência dentro da respectiva rede de ensino. Sendo explanados os objetivos da pesquisa antecipadamente, as análises advindas destes dados abordam, em especial, os argumentos de seleção da instituição no qual identificaremos os conceitos (estética/experiência estética/desenvolvimento estético, espaço/lugar educativo, bem como a articulação de ambos) explorados no discurso das representantes das secretarias.

A segunda então, é a observação, mais especificamente, uma observação de caráter não-participante, isto é, “quando o pesquisador atua apenas como espectador atento” (GODOY, 1995, p.27). Foram utilizados para coleta de dados algumas anotações, sobretudo de alguns aspectos importantes explicitados na apresentação de campo ao pesquisador e o registro fotográfico feito na mesma

visita. As análises dos registros fotográficos também tomam por base os conceitos aludidos anteriormente, mas seguem um movimento um pouco diferente. As imagens, que por seu caráter linguístico são aqui tomadas também como texto, na medida em que, no decorrer dessa dissertação são descritas e/ou representam a descrição de uma observação do pesquisador, são primeiro agrupadas em categorias de análise, que no decorrer do processo de coleta de dados foram ganhando representatividade de acordo com: o número de vezes que apareciam; as semelhanças ou variações que apresentavam; e a proximidade com algumas subcategorias de nosso tema. Já as anotações, neste caso, são utilizadas sempre para acentuar as considerações feitas sobre as imagens.

A partir de tais posicionamentos construímos também um movimento de apresentação da própria pesquisa. Ele se inicia num aprofundamento de questões conceituais, envolvendo a arte, a estética, a educação, a infância, os espaços formais de educação (aqui incorporados também sob o conceito de lugar). Na sequência, busca refletir sobre esses conceitos dialogando com alguns documentos da política educacional. E nesta próxima fase desdobra-se em mais dois momentos: o primeiro, de reflexão sobre o discurso de seleção das instituições indicadas pelas secretarias; e o segundo, sobre a observação efetiva desses lugares, aprofundando a disposição externa e interna e os inúmeros elementos simbólicos presentes nesses lugares, com suas concepções de infância, educação e arte, bem como os processos de identificação que eles geram.

## 4.2. Análise das entrevistas

Neste primeiro momento, concentramos nossas análises nas entrevistas feitas com representantes das secretarias de educação dos três municípios envolvidos nesta pesquisa. Foram-lhes expostos os objetivos da pesquisa e solicitado anteriormente que indicassem uma instituição que a respectiva rede municipal tomava como referência. A entrevista focava principalmente na indicação da instituição e nos argumentos de seleção. Como já abordamos até esse momento o conceito de estética, vamos identificando-o no decorrer das falas. Faremos o mesmo com o conceito de lugar com uma ressalva: até o momento que fizemos as

entrevistas não havíamos feito essa definição, e por conta disso, encontraremos a não diferenciação de espaço e lugar, discussão já explorada neste texto.

### *4.2.1. Instituição A – Joinville*

As instituições que aqui analisamos compõem o universo dos três maiores municípios do estado. Assim, antes de explorá-los, vale destacar que, segundo dados do IBGE de 2010, localizado no sul do país, o estado de Santa Catarina é formado por 295 municípios, sendo o 3º colocado no Índice de Desenvolvimento Humano – IDH com 0,774 (índice o qual considera: expectativa de vida ao nascer; educação e renda *per capita*) e sua capital Florianópolis como sendo a terceira cidade melhor para se viver, conforme IDHM (0,847). Em relação à educação infantil, um aspecto importante é o fato de que Santa Catarina municipalizou totalmente a educação infantil, desse modo o governo do estado não possui nenhuma forma de atendimento nessa etapa.

Dessa forma, o *município A* nesta pesquisa corresponde ao município de Joinville, localizado na mesorregião econômica do Nordeste do estado. Possui, segundo o Censo de 2010, uma área territorial é de 1.126,106km², com uma população residente de 515.288 habitantes, sendo 41.111 da população, crianças de 0 a 5 anos de idade. Na primeira etapa de nossa pesquisa, na qual estabelecíamos contato com as secretarias e solicitávamos uma entrevista na qual nos fosse indicada uma instituição para darmos sequência às investigações, fomos recebidos por uma *técnica* que nos apresentou um pouco da dinâmica de trabalho e estudo da rede municipal, em relação à educação infantil. No decorrer da entrevista, outra técnica também se apresentou rapidamente, mas as análises que aqui tecemos se concentram no que foi exposto pela primeira.

Nessa perspectiva, o caso da *instituição A* abriga uma particularidade. Nesse primeiro momento não nos foi feita a indicação, mas nos foi apresentada a rede e a forma como as questões que buscamos abordar em nossa pesquisa, já são de alguma maneira, pensadas ali. Segundo a *técnica* da secretaria de educação, foi criado em 2009 um programa com o objetivo pensar os espaços educativos, no qual se montou uma comissão, constituída por membros do núcleo de educação ambiental, profissionais da educação infantil e da divisão de obras da prefeitura, que

ficou encarregada de fazer um diagnóstico sobre as instituições educativas, como explica a *técnica*:

> [...] um diagnóstico dentro de tudo, organização do espaço, limpeza, acessibilidade, enfim, tudo o que envolve aquelas questões de espaço das unidades.

Dando um destaque à como a palavra “tudo” é incorporada nessa frase, fica subentendido os elementos que, segundo sua concepção de espaço, devem nele ser pensados: “limpeza” e “acessibilidade”, por exemplo. Ainda que a “acessibilidade” tenha alguns princípios de igualdade que remontam lutas e períodos com focos distintos na história mundial, sabemos que tal conceito ganhou força no âmbito educacional por meio das políticas de inclusão, em espacial dos deficientes. Já a “limpeza” representa um aspecto mais imiscuído na concepção dos lugares educativos, desde a lógica de conservação das crianças indicada por Donzelot (1986, p.24), a qual implicava um processo de proteção (tanto física quanto moral) e que se difundiu por um discurso médico, direcionado principalmente às famílias burguesas, para as quais “essa mudança no governo das crianças é necessária para sua higiene mas também para o tratamento de suas doenças”. Assim vemos surgir uma lógica higienista que nada tem de natural. Como aponta Mognol (2007, p.120):

> Há, portanto, regras determinadas pelas culturas a fim de movimentar o corpo para o trabalho, o estudo, o esporte, o asseio corporal, a infância, a adolescência, a velhice, entre tantas outras que, longe de serem “naturais”, são legitimadas no corpo pela cultura.

Para além dos aspectos físicos, da instituição, já destacados, a fala da *técnica* se aproxima de nossa concepção de lugar ao pensar sobre questões educacionais que envolvem a infância. Segundo o relato, os resultados que o diagnóstico apresentou traziam muitos problemas a serem explorados, e por meio da negação que expressa no trecho a seguir, nos dá indícios também do que espera de um lugar educativo:

> O diagnóstico que se teve era assim, um espaço que não estava se refletindo um espaço que pensasse nessa criança [...] No espaço, assim, externo principalmente, o que se via era parquinho, era a única questão que se via do espaço né, nenhum outro estímulo diferente. Então, muita brita, estereótipo, e outras situações (Técnica).

Assim, o referido diagnóstico foi, também, o ponto de partida para um processo de mudança, pois o que foi encontrado nas instituições não parecia estar de acordo com a forma como a secretaria pensava os lugares educativos. A indicação do quão importante é pensar o espaço é relatado pela *técnica* também como:

> pra ampliar as vivências que ela [a criança] têm, as experiências, enriquecer tudo isso, porque é assim que ela se desenvolve e aprende...nessas relações.

Tomando esse olhar ou análise inicial que tem por base uma concepção de espaço como componente educativo em potencial, damos visualidade uma concepção ambientalista, e que sem dúvidas, perpassa o ideário dos três discursos analisados. Para sermos mais específicos, ao falarmos em *ambientalismo*, ainda que de uma forma um tanto ampla, nos referimos a um pensamento no qual consideramos "a possibilidade de que o mundo exterior, a ação social sobre os demais e os estímulos do meio contribuam para "criar" o interior de cada um" (SACRISTÁN, 2005, p.32). Nesse sentido, é importante refletirmos qual é a concepção de "meio" que esta implícita nas falas das técnicas entrevistadas. Isto porque, faz-se necessário superar a concepção do papel do meio a partir de parâmetros absolutos. Antes, para compreender o papel do meio no processo de desenvolvimento é fundamental considerá-lo

> não como uma circunstância do desenvolvimento, por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias, o desenvolvimento da criança, mas é sempre necessário abordá-lo a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em dada etapa do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010, p.682).

Em outras palavras, não é suficiente apenas pensar, projetar o meio circunscrito à educação das crianças nos ambientes formais, antes é essencial compreender que para pensar o papel do meio no desenvolvimento humano, precisamos pensar a partir da relação entre a criança e o meio.

Assim, ao conceber a importância dos lugares educativos e os problemas (sob a ótica da *técnica*) já destacados, a secretaria propõe mudanças à toda a rede. Uma tarefa não muito fácil, pois como dito:

> Então é um conjunto: é sempre formação, e reflexão sobre isso, os projetos... que isso vai chegando nas pontas. Começa com os gestores e vai chegando nos professores, eles vão desenvolvendo projeto e isso sempre sendo socializado, conversado, até chegar na rede toda (Técnica).

Assim, podemos perceber que o percurso escolhido para a efetivação de determinadas mudanças assume normalmente aqui um caminho linear, tendo como agente mobilizador o gestor, talvez pelo diálogo mais direto com a secretaria, ou porque, como indica (PILLOTTO, 2006, p.64):

> Geralmente a ideia que se tem sobre coerência nas decisões exige poder supremo. Porém, muitos gestores têm afirmado que as principais decisões e ações na organização nascem e desenvolvem-se nos diálogos formais e informais, e muitas vezes, quando nem se espera que aconteça.

Como já exposto, na entrevista, ainda que solicitado anteriormente, a secretaria não fez a indicação da instituição num primeiro momento, ou seja, nessa entrevista sobre a qual fazemos essas análises, por isso essa justificativa não será aqui analisada, mas podemos, a partir das concepções que ficam nas linhas e nas entrelinhas dessa entrevista, compreender que a escolha se pauta dentre outros motivos: na proximidade das propostas educativas da unidade e da secretaria (argumento utilizado nos segundo momento no qual a indicação foi realizada); na quebra de estereótipos; num espaço externo que seja atrativo e que contenha mais elementos do que um mero parque; que não seja extremamente britado; e que possibilite vivências e experiências diferenciadas.

Embora consideramos que não seja possível definir qual concepção orienta uma determinada secretaria de educação, como algo monolítico, entedemos que as falas da técnica nos indica alguns aspectos que parecem ser hegemônicos na concepção e compressão da dimensão estética desses lugares. Nesse sentido, nos parece que a “limpeza”, a “acessibilidade”, ou a proposição de espaço aberto às “vivências e experiências” são dimensões consideradas importantes para essa secretaria.

Após esse contato, foi necessário aguardar a indicação da instituição, a qual ocorreu via contato telefônico, tendo em vista a ausência de tempo que as técnicas dispunham para novos encontros. Esse fato, ainda que não seja escopo dessa investigação, nos instiga a refletir sobre as repercussões de se ter uma equipe

técnica pequena em uma rede com um número considerável de instituições. Seguindo essa premissa poderíamos ainda questionar: como elas conseguem desenvolver seus trabalhos? Conseguem efetivamente fazerem reflexões com as equipes das instituições, ou acabam tendo que reduzir seus trabalhos a visitas para monitoração? Essas outras possíveis perguntas nos orientam também para pensar como esses espaços são observados? Isto é, as modificações indicadas, partir do diagnóstico, conforme indicou a *técnica*, como são acompanhadas? Observadas? Pensadas?

Importante ainda destacar um fato que, tendo em vista os objetivos dessa pesquisa não analisamos, mas que nos parece algo que deve ser analisado; isto é, essa rede é reconhecida nacionalmente pela infraestrutura de suas instituições, sendo muitas delas premiadas e algumas foram utilizadas como modelo nos cursos de formação do Pró-infância. O recebimento desses prêmios seria por si só indicativo que as instituições estão conseguindo oportunizar lugares educativos com grandes possibilidades de experiências estéticas? Ou esses prêmios são concebidos a partir de um padrão estético que, muitas vezes, segue a lógica do/da adulto/a e pouco amplia para as crianças suas vivências e experiências? Essas são questões que, como observamos merecem ser investigadas.

### *4.2.2 Instituição B - Blumenau*

O *município B* corresponde nesta pesquisa ao município de Blumenau. Localizado na mesorregião econômica do Vale do Itajaí, Blumenau, com uma área territorial de 518,497km², tem a terceira maior população residente do estado, conforme o Censo de 2010, com 309.011 habitantes, sendo 22.504 crianças entre 0 e 5 anos.

Em relação a nossa pesquisa, fomos recebidos nesse município para a entrevista por três *técnicas* da secretaria de educação, as quais nos apresentaram a organização dos trabalhos e estudos da rede, bem como as questões em torno de nosso problema de pesquisa. Ambas as *técnicas* se pronunciaram durante a entrevista apresentando os argumentos de indicação, e por isso aqui as denominaremos respectivamente por *técnica A*, *B* e *C*, analisando suas colocações.

Assim, ao indicar a instituição, a equipe da secretaria de educação de Blumenau já nos revelou características daquele lugar, e ao mesmo tempo, pela aprovação (como se a escolha já não bastasse) percebe-se quais características são identificada por elas, como algo que um espaço educativo deve contemplar:

> Você vai se apaixonar, tem um bosque enorme, eles criam alguns animais, é... muito bacana (Técnica A).

Apesar da forma, até carinhosa, como apresentam a instituição referência, vemos no decorrer da entrevista uma preocupação em não apresentar essa unidade como "única". E nesses momentos podemos perceber outros argumentos mais subjetivos que influenciaram a escolha da instituição a ser indicada. Como na fala da *técnica B*:

> Então, assim como essa unidade teríamos uns dois, três, ou quatro [outros centros de educação infantil], com concepção de teoria também, os dois, teoria e prática, mas já tem uns quarenta por cento assim [fazendo referência a totalidade da rede]

Vemos que para além da dimensão estrutural do espaço, ou seja, seu aspecto físico, há uma preocupação com questões conceituais na forma como eles são pensados. Isso fica evidente por meio da separação teoria e prática, que a *técnica B* identifica em outras unidades. Em outras palavras, há na seleção da instituição uma consciência de que um espaço educativo traz consigo uma concepção de educação (e que foi levado em consideração neste caso), mas ao propor uma divisão entre teoria e prática observada em 60% das unidades do município, a equipe técnica nos põe em uma encruzilhada: ou a maior parte das instituições de educação infantil do município não pensam sobre a concepção de educação contida nos próprios espaços (o que explicaria a dissonância entre teoria e prática, e não sua não existência) , ou a "teoria" a qual as técnicas se referem não diz respeito a "uma" teoria (uma base teórica que sustenta a prática singular de alguma unidade educativa em questão), mas "a" teoria, ou seja, à concepção pré-determinada de espaço que a Secretaria de Educação compartilha.

Aprofundamos neste questionamento, porque ele perpassa as falas em muito outros momentos. Ao que tudo indica, a equipe técnica da secretaria de educação

se faz muito atuante e propositiva. Foi-nos relatado que uma mudança em relação aos tempos e espaços já havia sido iniciada na rede, e pelo que já exploramos até o momento (inclusive a preocupação sobre a relação direta entre teoria e prática), essa mudança implica em uma concepção de espaço como “não neutro”, ou seja, como extensão da proposta educativa de cada unidade. Assim voltamos à encruzilhada anterior ao interpretar a forma como a *técnica C* percebe o movimento de mudanças nas instituições da rede:

> Todos eles tentaram a mudança de pelo menos um dos espaços. Porém é o que a “*B”* coloca, nem todos eles compreenderam com concepção.

O questionamento que permanece em suspenso é: será que não há uma reflexão nesse processo de mudança? Ou será que o pensamento que sustenta a nova organização não é exatamente o que se espera dela?

Dentre os espaços nos quais já haviam iniciado determinadas mudanças, o exemplo que nos foi exposto se referia ao refeitório. Fica mais clara a relação que a secretaria busca entre teoria e prática, quando compreendemos que uma mudança do espaço (do refeitório, por exemplo) pode implicar diretamente nas relações que se estabelecem naquele lugar educativo, e consequentemente interferir na concepção de educação e em práticas educativas que acontecem em outros espaços. Desse modo, a nova proposição, que consistia em não restringir os horários para refeição, alteravam os tempos de cada sujeito, dos andamentos do coletivo, bem como acentuavam uma centralidade na criança e não nos adultos e suas funções. Assim, segundo a *técnica A*, essa mudança:

> Permite o irmão de cinco almoçar com o de dois, que nunca se encontravam né?” [...] isso também é um avanço que tá quase em todos.

A partir disso, concordamos com a ideia de que tal mudança compreende um “avanço” nos sentido de que subverte a lógica ainda predominante de separar os corpos por idade e de condicionar seus tempos, mas é impossível desconsiderar a importância (identificada com o uso da palavra “avanço”) que se dá aos laços familiares. E mais uma vez nos encontramos sob o fio da navalha, entre a sensibilidade para com as relações humanas que se diluem frente as rotinas que o

cotidiano de alguns lugares nos impõe (uma preocupação que compartilhamos), e o conservadorismo velado, pautado num modelo de “família feliz” disseminado pelas mídias. Em outras palavras, ao citar a possibilidade de encontro com um membro familiar e não com algum outro colega com o qual se tem afinidade, os “valores familiares” (tão presentes em discursos tradicionalistas) é que se sobressaem.

A importância que a secretaria de educação atribui aos espaços faz com que proponha determinadas ações às unidades educativas (como a citada acima). Essas propostas são expressas na maior parte do tempo como “provocações”. Seguindo essa perspectiva, a *técnica A* informa que:

> Um dia da semana é reservado pra planejamento, então elas fazem visitas em outras unidades também. Nós fazemos essas provocações, porque parece que... né, o que os olhos não vê…

Essa prática de partilhar olhares diferentes, organizações distintas, segundo uma das *técnicas*, oportunizou mudanças nas instituições, de modo que, segundo a *técnica B*:

> Todos [centros de educação infantil]. Ou porque o vizinho fez e eu vou fazer, porque eu me senti provocado, eu não posso ficar pra trás, ou porque uma professora provocou dentro de uma sala de uma unidade, então todas também se sentiram enciumadas e fizeram [alguma mudança], mas…

As duas últimas falas nos indicam o papel do outro no processo de repensar, de reinventar as instituições, pois como nos diz Efland (2005, p.184) de uma maneira curiosa, a percepção humana de si permanece incompleta se não podemos descobrir como cada um de nós é o Outro do "Outro".

Entretanto, conforme foi possível observar, os processos de mudanças derivam muito mais de comparações, do que efetivamente de reflexões e análises desenvolvidas pelos grupos de professores/as. Nesse sentido, é possível questionar se, a visitação à outras instituições realmente sensibiliza o grupo para repensarem seus lugares educativos, ou acaba sendo apropriada via a lógica de perceber “o que eu posso melhorar”, abrindo-se margem a uma culpabilização tendo por base um Outro, que pode, nem mesmo, conectar-se ao meu contexto. Ainda mais perigoso pode ser a lógica de mercado, de competitividade, que passa a criar imagens sobre tais instituições que implicam em rotulações nas quais sempre alguém termina

subjulgado. Laval (2004) nos indica os problemas que a lógica neoliberal traz à educação destacando, dentre outros aspectos, o processo de “rankeamento” das instituições educacionais nos países que aderiram a política do *voucher* para a educação, o que as inseriu em uma busca de resultados quantitativos que se afastam por completo de uma lógica de formação humana integral, sob a qual trabalhamos aqui.

Não queremos aqui condenar as já referidas visitações enquanto prática, mas chamar atenção para a necessidade de se pensar como o diálogo entre as instituições pode ser apropriado. Compreendemos essa interação como uma prática profícua e interessante, uma vez que pode oportunizar a abertura ao diálogo, o olhar estrangeiro, a possibilidade de estranhamento do próprio contexto, que nos faz aumentar as expectativas de melhorar nossos lugares, até mesmo pela diversidade de pensamentos que uma rede abriga; mas, também não somos indiferentes ao perigo de acentuar as desigualdades e a pré-determinação sobre os mesmos, responsabilizando exclusivamente as pessoas sobre essas desigualdades.

O acompanhamento nesta rede municipal também é uma prática destacada. Ele acontece de forma sistemática e é feito pelas técnicas da secretaria de educação:

> [...] nós temos visitas sistemáticas nessas unidades, nós vamos com um roteiro de observação. Enquanto que não é vencido aquilo que foi provocado, a gente vai insistindo com a gestora, que é a responsável por todo aquele espaço e vai corresponsabilizando elas (Técnica B)

Assim como no *município A*, o *município B* também demonstra certa linearidade hierárquica e de controle. Nota-se isso ao dizer que “insistem enquanto o provocado não for vencido”, o que pode ser interpretado tanto como persistência em relação a um objetivo maior de educação, quanto como forma de relação unilateral, no caso de o objetivo não ser algo elaborado pela própria unidade. Entretanto, o fato de responsabilizarem os gestores, como se o diálogo não fosse realmente aberto, ao ponto de todos decidirem e/ou se sentirem responsáveis pelas decisões, corrobora com nossa segunda opção. Em outras palavras, mesmo considerando a importância de um pensamento comum a rede (visto que compartilham e constituem um sistema de ensino), ao apresentar dessa maneira a forma de acompanhamento, parece-nos que a preocupação se concentra na adequação a “uma” determinada concepção,

secundarizando ações que possibilitem reflexões sobre o próprio lugar, bem como sua relação com a educação das crianças.

Sendo que, esse processo de acompanhamento foi denominado pela equipe técnica como “suporte”, no decorrer da entrevista outras falas buscam tornar mais evidente seu caráter coletivo, participativo, democrático. Para tanto nos foi dito que, “para além da visita, o suporte é... nós temos a formação” (Técnica A).

Dessa forma, as visitas relatadas parecem compor um processo mais amplo de avaliação, sendo que outras ferramentas e espaços de discussão são ofertados pela secretaria. Isto é, a intenção de criar meios para as mudanças e estratégias que ampliem as possibilidades de diálogo e de uma construção coletiva. Ou como nos relata a *técnica A*:

> não é a secretaria que vai lá fiscalizar, que vai lá ver se tá certo, a secretaria tá junto pra gente dizer, “não, a gente consegue”. Então por isso que eu digo que não tem saída, porque agora finalizando [referindo-se a um processo de formação] a gente tá fazendo como que elas tão vindo pra secretaria pra fazer esse... o fechamento, né?

Nesse mesmo processo de formação e diálogo exposto, é que surgem algumas colocações que nos ajudam a perceber como a rede pensa a dimensão estética na educação. Ao nos contar sobre eventos de abertura do ano letivo, nos foi citada uma apresentação da banda municipal, a qual se seguiu de uma argumentação voltada à importância do contato (nesse momento, em especial, dos professores e professoras) com a arte. Assim, em relação ao conceito de estética, podemos identificar a concepção que se aproxima da ideia de capital cultural de Bourdieu (2007), destacada outrora, por dois motivos.

Primeiro, na fala da *técnica A*, ela ressalta uma preocupação para com, segundo suas palavras, a “ampliação do repertório cultural”:

> [...] porque ninguém dá o que não tem, né? Ninguém vai dizer pra criança assistir uma peça... ouvir uma é... qualquer concerto se não vivenciar.

Ainda que ela use a palavra “ninguém”, ela se refere subjetivamente ao sujeito educador. E possivelmente usou tal palavra, por compreender que uma mediação, uma ação educativa ocorre em distintos lugares e com distintos agentes. Além disso, essa fala parece indicar a concepção de que uma educação da infância

é, dentre outras coisas, responsável pela ampliação de um repertório, de um “capital cultural” que resulta em uma ideia de desenvolvimento estético. Desenvolvimento estético no sentido de que, quando mais possibilidades de inter-relação entre produções artísticas, mais aprofundado pode se tornar o processo de fruição, ou seja, quanto mais arte eu conheço, mais sensível a ela eu sou.

Dessa forma, o desenvolvimento estético aqui, é entendido como a sensibilidade para a arte, a possibilidade de acesso à outro *ethos*. Poderíamos dizer que algo parecido acontece em relação à leitura e à escrita. A ideia de que tendo o domínio da tecnologia da leitura e da escrita cria-se a possibilidade de ascensão social, de tornar-me membro da cultura letrada, mas entendendo aqui que esse “letrado” diz respeito a um grupo hegemônico. Concordamos que a preocupação em ampliar o repertório artístico e cultural da criança é importante, e reafirmamos com Ostetto (2011, p.5) que a presença da arte na educação infantil será tanto mais importante, “quanto puder contribuir para ampliar o olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis – estéticas, por isso, vitais”. Entretanto ela não pode ser encarada de forma objetiva, como lugar a se chegar.

Segundo, ao caracterizar a apresentação artística da banda municipal, o adjetivo utilizado foi “alinhada”, como indicou a *técnica A*, ao afirmar que “a banda municipal, muito alinhada”.

“Alinhado” nos remete, sem dúvidas, a algo que está em ordem, algo apolíneo. Além dessa apresentação, nos foi indicado algumas intenções de outras apresentações artísticas que a equipe técnica julga interessante, e que pretende trazer ao município. Nelas, parece ser reforçado uma tendência ao clássico (já subjetiva na escolha e na caracterização da banda municipal), à uma “cultura erudita”, a uma forma de arte que não é popular, nem marginal. Nas palavras da *técnica A*:

> A gente quer oferecer outras linguagens, só que tá difícil. A gente tá tentando sapateado, balé, e alguma coisa assim, mas…

Mais do que uma preocupação em ampliar um repertório, o que implicaria em não apresentar mais do mesmo, ou seja, escapar ao popular, àquilo que já se tem acesso, há aqui uma ênfase em uma concepção específica de arte, que faz com que

pensem em balé e sapateado, e não em *hip hop*, por exemplo, e que talvez encontre ancoragens em uma concepção moderna de *desenvolvimento* (entendido aqui num aspecto evolutivo, mesmo) estético das artes, para a qual nos indica Efland (2005, p.174) “o isolamento das belas-artes do resto da sociedade transformando-a em um projeto elitista” seja de alguma maneira “uma consequência da elevação da expressão artística a um nível considerado mais alto que a cultura popular”. Tal posição aqui complementa nosso pensamento anterior, ao partir de uma concepção de arte que nos remete também a um *ethos* dominante (um clássico, erudito), para o qual o desenvolvimento (agora do ser humano) estético, pode muito bem, servir de porta de acesso a esse lugar do qual não compartilho, a essa arte com a qual não me identifico.

### *4.2.3 Instituição C - Florianópolis*

Assim como nos outros casos, o *município C* corresponde nesta pesquisa ao município de Florianópolis. Capital do estado de Santa Catarina, está localizado na mesorregião econômica da Grande Florianópolis com área territorial de 675,409 km². Sua população residente, segundo IBGE de 2010, é de 421.240 habitantes, sendo 28.011 crianças de 0 a 5 anos. Florianópolis apresenta o maior IDHM do estado, de 0,859, é considerada a quarta melhor cidade do país para se viver e a capital com a mais alta qualidade de vida, de acordo com a Organização das Nações Unidas – ONU.

Diferente dos outros dois municípios, os primeiros contatos de nossa pesquisa foram estabelecidos com um setor responsável especialmente pelas pesquisas que envolvem a secretaria de educação. Nosso projeto de pesquisa foi encaminhado, bem como nossa solicitação de uma entrevista para indicação de uma unidade educativa. Tal setor nos encaminhou nossa proposta e marcou a entrevista. Fomos recebidos por uma *técnica* que estava a par de nossa problemática e que nos fez a indicação concentrando-se em especial nos argumentos de seleção de tal instituição, mais do que em apresentar a rede como um todo.

Dessa maneira, a entrevista de no *município C* acabou muito mais focada na instituição indicada, o que facilita identificarmos aqui, desde a concepção de espaço educativo ideal que perpassa a concepção da proposta educativa da rede municipal,

até sua vinculação a concepção de estética e as possibilidades desse desenvolvimento, que tal unidade apresenta. Segundo *técnica* responsável:

> Do ponto de vista arquitetônico ela é uma unidade educativa hoje pra rede municipal que representa o projeto da secretaria de educação mais atualizado. Pra além da construção do prédio, da estrutura mesmo física, tem também uma questão de sustentabilidade, da acessibilidade, e a própria... organização, acaba estando relacionado à questão estética, tendo em vista o parque, a horta, rompe... a ideia de romper um pouco com essa estrutura muito fechada, com linhas retas... E também atendendo própria proposta educativa, se aproximando mais ainda da proposta educativa da secretaria de educação (Técnica A).

Assim como visto em outros municípios, há uma certa preferência por instituições que reflitam a proposta educativa pensada para a rede municipal de modo geral, ou pelo menos, há uma preocupação em utilizar isso como argumento de escolha de uma em detrimento de outra. Mas, fica também evidente que pensar as questões estéticas de um espaço, se concentra aqui, em reflexões sobre a forma. Percebemos isso desde a intenção de "romper um pouco com essa estrutura muito fechada, com linhas retas" até a adjetivação dessa unidade como um projeto "atualizado".

Ser atualizado representa ao mesmo tempo ser o que os outros não são: o mais novo. É uma diferenciação, uma identidade marcada no tempo. Num tempo que escorre, num tempo líquido, que em consonância com o meio de produção capitalista, confere efemeridade aos produtos, fazendo desta mesma marca identitária de "atualizado", um terreno de passagem e de incertezas, pois ser o atual, o novo, implica ou em estar num lugar insustentável, ou em uma eterna renovação. Lipovetsky e Serroy (2015) desenvolvem o conceito de "fuga para diante", que tem por base essa mesma lógica. Propõem como característica da *Era transestética* essa ânsia pelo novo, a ideia de que o novo sempre supera o antigo de alguma maneira[8].

Podemos perceber que atualizado talvez seja o adjetivo mais adequado quando pensamos que essa unidade educativa faz parte de um processo constante de mudança, como afirma a *técnica*:

[8] Fato observável nas produções cinematográficas como *Velozes e Furiosos*, que mantêm o mesmo enredo, mas a cada nova produção apresenta algo "a mais", um "inesperado esperado", que faz com que as pessoas assistam, não pelo conjunto do filme, mas por um detalhe que será acrescentado.

> Baseado nos projetos arquitetônicos que a secretaria de educação já tem e na própria funcionalidade e na proposta educativa pedagógica somando então essas áreas é que a gente chega a esse projeto arquitetônico e que começa a modificar um pouco a estrutura que a gente já vinha desenvolvendo na própria rede.

O que nos deixa ainda como pergunta é: o que faz com que essa instituição seja a mais atualizada? O que ela apresenta de diferencial em relação às outras? A *técnica* nos expõe também o fato de que essa não é a primeira unidade construída nesse projeto. Como ela aponta:

> Já é a quarta construção nesse município com esse projeto, mas além da estrutura do prédio junto com ele vem também a questão da sustentabilidade.

Vemos dessa forma, que há uma questão conceitual que envolve essa nova instituição, e que mais do que isso, configura uma temática atual. Ainda que discutir o consumo excessivo e os danos ambientais que ele pode nos trazer não seja uma discussão nova, a incorporação desta lógica pelo mercado (o principal causador desse problema) talvez seja. Mas como nos apontam Lipovetsky e Serroy (2015, p.128):

> Mas que não haja ilusões: a nova ideologia que toma forma não reata em absoluto com a ética ascética à moda antiga. Não esperemos do capitalismo artista que ele ponha num pedestal os valores da frugalidade. Ele,sem dúvida, integra agora uma nova dimensão ética - o respeito ao meio ambiente ou o desenvolvimento sustentável - mas sem renunciar com isso à dimensão estética (hedonismo, ludismo, beleza, imagem, criatividade) que o constitui como capitalismo de consumo. Assim, vemos surgir novas orientações mistas, como o consumo responsável, o luxo sustentável, o ecoturismo. Estamos no tempo da hibridização da estética e da ética, da arte e da ecologia: essa aliança é que vai constituir o cerne das justificativas do capitalismo transestético que se anuncia.

Entendendo assim, como citado outrora, que “desses quatro ele é um que já vem mais atualizado ainda e mais a frente”, nos deparamos também com o que Lipovetsky e Serroy (2015) determinam por hiperespetáculo (outra característica da Era Transestética). Tomando como base o Espetáculo de Guy Debord (1997, p.14), que o entendia como “uma relação social entre pessoas, mediatizada por imagens”, Lipovetsky e Serroy rompem com essa separação na qual se pautava tal relação.

Pelo contrário, o que podemos perceber, como reflexo dos filmes em 3D e seu hiper-realismo, é muito mais uma ânsia pela aproximação, uma nova relação entre vida e imagem, “de transversalidade, de desdiferenciação, de hibridização” (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 266). É sobre essa ideia que também se constroem os lugares, levando em conta o choque visual, e propõe-se grandes ambientações que terminam, mais do que por sua funcionalidade, nos impactando pela forma. Como ressalta a *técnica*:

> Mas, pra além disso, é... eu acho que tem a questão do parque, da madeira certificada, da forma como os parques são desenhados, o mobiliário dentro das salas, acho que tem uma questão estética também aí de relação com esse espaço da criança, que tenta se aproximar também da proposta educativa.

Não se trata de um lugar construído exatamente pelos sujeitos que ali convivem. Talvez não se trate nem sequer do lugar e dos sujeitos. É um deslocamento, no qual toda a importância de uma construção habita na forma e nas questões conceituais que nele se encerram. “É quando a forma arquitetônica é ideada tendo em vista o efeito espetacular, e somente ele, que ela se torna hiperespetáculo” (LIPOVETSKY, SERROY, 2013, p.275).

Como nos outros municípios, Florianópolis também indica a importância de acompanhar as instituições, atentando para alguns aspectos, principalmente com o intuito de verificar resultados interessantes para a rede municipal, o que nos leva inclusive ao projeto em questão, que é entendido como o mais atualizado. Como a própria *técnica* expõe:

> Mas é uma indicação que a gente também tá olhando, avaliando, pensando se é por aí, se não é... Enfim, mas é em cima dessas avaliações que a gente chega nesse projeto, e a partir dele também, repensa os próximos.

Outro ponto a ser destacado é a relação teoria e prática, que já vimos nos discursos dos outros municípios, aparecendo aqui também de uma forma separada, não só dentro da própria instituição, indicando uma separação entre o que corresponde à parte teórica do projeto desse lugar educativo, ou seja, as questões conceituais (sobre sustentabilidade, por exemplo) que o envolvem, e a prática, correspondente aos usos desse espaço físico. Como relatado pela *técnica*,

> E é a unidade que foi inaugurada este ano, mas o próprio grupo de professores, o corpo docente, tem trabalhado também pra se aproximar, não só dessa proposta planejada, enquanto espaço, mas também da questão prática, se aproximar da parte teórica que diz respeito às propostas do município.

Mais uma vez o verbo “aproximar” nos abre a possibilidade de entender que existe uma proposta da qual nem todos se sentem parte, pois essa é a única justificativa para a aproximação de uma proposta, visto que, não posso me aproximar de algo que já sou eu. Nesse caso ela se reflete em duas instâncias: a aproximação do próprio projeto institucional, e a aproximação ao projeto da rede municipal de educação.

Ainda que essa separação fique evidente, não se desconsidera a atuação das pessoas nesse espaço. A última fala em destaque nos mostra isso e nos permite entender que o que determinamos como um “lugar educativo” por uma questão que está para além do físico, que se instala no simbólico, nos usos e significados partilhados pelas pessoas que ali convivem, é também percebido pela representante da secretaria municipal de educação que demonstra uma sensibilidade quanto a isso:

> Mas eu acho que pra além disso é a atuação desses profissionais dentro desse espaço. Porque tem um espaço que é planejado por uma secretaria de educação, que se aproxima da proposta educativa, mas tem também depois a entrada dum número de crianças, a entrada de um número de família, a chegada de uma comunidade educativa que também faz o dia a dia acontecer. Esse dia a dia hoje também eu posso dizer que ele tá se encontrando com essa... com esse projeto inicial. Então acho que isso também dá sentido, ao que eles faz... ele significa (Técnica).

O processo de transformação de um espaço (entendido como uma estrutura física “neutra”) em um lugar (com suas características (AUGÉ, 2012) identitária, histórica e relacional) requer a ação e a interação humana, que segundo a fala acima, parece demonstrar a consciência da *técnica* da secretaria de educação em relação à imprevisibilidade do ser humano. Pois, por mais que um grupo idealize o projeto de um lugar educativo, são os processos de significação (que evolvem os sujeitos e que são por isso indeterminados) que o constituem como tal.

*4.2.4 Convergências e dissonâncias*

Não tratamos aqui de um estudo comparativo, mas se entendemos esta pesquisa como um estudo de casos múltiplos, nos cabe em certa medida destacar alguns pontos que aproximam e/ou afastam os três casos dos quais tratamos, e incluí-los dentro de um mesmo foco de análise, que tem como centro os lugares educativos e a possibilidade de experiências estéticas que eles abrem às crianças.

Se elegemos *lugar* como conceito para trabalharmos, e não *espaço*, é porque entendemos a importância de cada unidade educativa construir sua singularidade. Não a partir de uma lógica concorrencial, tão cara ao mercado, mas sim de uma sensibilidade ao contexto que se apresenta e que ela, enquanto uma instituição social, também faz inferências. Assim, ao percebermos o quanto a relação teoria e prática ficou evidente nos discursos das três secretarias, servindo muitas vezes de argumento de escolha, é possível identificarmos um discurso mais amplo que envolve a educação de modo geral e que associa a ela um caráter político, ou seja, de ação social. Por não concebermos uma ação social que não tenha por base um pensamento (que costumeiramente identificamos por teoria), privilegiamos uma práxis, uma teoria encarnada, que implica em mais do que a não separação entre teoria e prática, mas numa prática consciente da teoria que a sustenta, pois como destaca Freire (1996, p.39) “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica”. Muitos foram os momentos que nos aproximamos desta concepção nas falas aqui analisadas. No entanto, a teoria requisitada à prática pelas secretarias, por vezes não parecia ter por centro a unidade educativa e suas especificidades, mas algo idealizado pelas próprias secretarias.

Reflexo disso são os acompanhamentos relatados. Apesar de não desconsiderarmos que fazer “provocações” (*município B*) soa uma atitude mais aberta, ou que um “núcleo” (*município A*) e uma equipe de “suporte” (*município B*) parecem menos repressores do que uma “supervisão”, atentamos para as práticas explicitadas, visto que normalmente sugerem relações centralizadoras na concepção de educação de um grupo: as secretarias de educação e os gestores. Para que não pareça ingenuidade de nossa parte, ressaltamos que essa é a forma que há muito vemos funcionar o sistema educacional. Mas, se pensamos em mudanças mais

profundas, talvez seja interessante que repensemos tais práticas. Antes que “aproximar” a proposta educativa das instituições à da secretaria, valeria apostar com mais vivacidade na proposta que brota naquela especificidade, atuando aí sim como um olhar estrangeiro que provoca, e que na divergência faz com que se estranhe a própria realidade. Se as incertezas permeiam o espaço e o tempo dos cargos governamentais de secretariados, por exemplo, partir de uma comunidade educacional parece nos trazer mais estabilidade e, com isso, possibilidade de um trabalho menos fragmentado. É claro, se começamos essa dissertação tratando do valor das palavras, não nos distanciaremos agora, pois a emergência de novos conceitos para antigas práticas, não pode ser mero palavreado, nem uma mudança insignificante.

Maiores divergências já foram encontradas ao tratarem dos espaços/lugares e das questões que envolvem a estética, a experiência estética e o desenvolvimento estético: a) tomando como ideal um espaço que possibilite “vivências e experiências”, nos deparamos com uma concepção de desenvolvimento estético, ainda não de todo fundamentada, que identifica a estética como uma forma de experiência, e a experiência como a abertura a que “algo nos passe” (LARROSA, 2001); b) pensando em um espaço que seja simbólico e que privilegie diferentes manifestações artísticas que contribuam para a ampliação do “repertório cultural” dos sujeitos que ali convivem vamos ao encontro de um “capital cultural” (BOURDIEU, 2007) e de uma lógica de desenvolvimento estético que nos possibilita aprimorar nossas interações e nossa sensibilidade para com a arte (e de preferência a uma arte que normalmente não temos acesso); c) concentramos nossas forças em uma construção arquitetônica que rompa o padrão de instituição educativa consagrado até então apelando à questões de ordem estéticas que se fundamentam na forma, e com isso redistribuímos o visível, o dizível e o pensável (RANCIÈRE, 2005), mas apresentando a novidade não como uma completa ruptura, ou transgressão, mas como atualização, concepção que hibridiza arte e mercado (LIPOVETSKY; SERROY, 2015).

Se quando nos referíamos aos discursos relacionados à educação nos encontramos com uma concepção mais ampla (ótica sob a qual abarcamos os três casos), em se tratando dos lugares educativos e do desenvolvimento estético na educação infantil, só o que podemos traçar a partir dessas dissonâncias é que todas parecem refletir um terreno ainda incerto e muito pouco explorado, sob o qual ainda

não tecemos um discurso homogêneo (o qual, talvez, nem intencionamos?), ou ao menos, uma maior gama de pontos que possamos compartilhar. Isso mostra uma fragilidade de discussão com uma área (as artes, ou a estética: ambas preocupadas com as questões do sensível) – a qual há muito se dedica à pesquisas mas que, principalmente numa lógica de educação neoliberal não encontra muitas possibilidades de diálogo – que muito pesa em nossa formação humana, mas ao mesmo tempo, apresenta uma abertura, um terreno ainda não constituído como lugar-comum, o que arranca as certezas que nos imobilizam e nos devolve um pouco das dúvidas que nos movem.

## 4.3 Análise de elementos específicos que compõe o lugar

Dado o caminho que percorremos até agora, e a investigação que buscamos apresentar em relação ao conceito de lugar e de estética, nos cabe nesse momento das análises, refletir outro ponto de interseção entre essas questões. Trata-se de pensar em alguns elementos que compõem os lugares educativos, com os quais trabalhamos. Primeiro, torna-se relevante tal problematização nesta pesquisa pelo fato de entendermos o quão importante é o espaço (físico e simbólico) no processo educativo, ao ponto de abandonarmos as abstrações do conceito de espaço e explorá-lo como um lugar. Segundo, se tratamos das experiências estéticas na educação infantil, é fundamental que pensemos sobre o que simbolicamente compõe esses lugares educativos, indagando para além do estigma dos “estímulos”, incorporados inclusive pelo discurso que questiona o repertório artístico e cultural dos sujeitos que ali atuam.

### *4.3.1 Os elementos hiperespetaculares*

Partindo dos elementos que compõe os lugares que analisamos surgiram algumas inquietações. Tendo em vista que tomamos como ferramenta de registro a fotografia, e que nossa intenção é para com o lugar e não sua representação, o que faremos não é uma análise (semiótica) de imagem, mas análises empíricas desses lugares a partir de algumas categorias conceituais retiradas dos referenciais teóricos

que já abordamos no decorrer do texto. O primeiro conceito com o qual dialogaremos neste subtema é o *hiperespetacular* de Lipovetsky e Serroy (2015).

Apropriando-se do conceito de *espetáculo*, conforme discutimos anteriormente, no qual espetáculo é compreendido como "uma relação social entre pessoas, mediatizada por imagens" (DEBORD, 1997, p.14), e Lipovetsky e Serroy (2015) estendem essa reflexão à contemporaneidade (ao que chamam de *Era Transestética*), na qual essa relação com as imagens não mais está pautada numa separação entre real e representação, entre uma vida real e uma vida vivida por meio das imagens, mas sim numa nova lógica na qual se interpenetram vida e imagem, numa relação "de transversalidade, de desdiferenciação, de hibridização" (LIPOVETSKY, SERROY, 2015, p. 266). Tendo isso por base, nossas indagações nesse momento se concentram em alguns elementos encontrados na *instituição A* e na *instituição C,* os quais nos fazem pensar sobre as questões conceituais que acabamos de explicitar.

A primeira (Figura 1) trata especificamente de alguns vasos de plantas. Eles se encontram na horta da *unidade educativa A*, que relatou durante a visita que se tratavam dos canteiros que eram levados até as salas dos bebês, para que eles também pudessem ter esse contato com as plantas, com a terra, etc. O que podemos ver é que tal objeto se constitui materialmente de uma garrafa (ao que tudo indica, de água) na qual foi feita uma abertura lateral pela qual se deposita a terra que servirá para o plantio. À primeira descrição, poderíamos dizer que se trata de um bom vaso improvisado, e inclusive que, numa perspectiva "sustentável" (ainda que trabalhemos aqui mais sobre o senso comum, e não adentremos nas discussões sociais e econômicas que nos aponta Schugurensky (1995)[9] em relação a tal problemática), a instituição está buscando alguns destinos para determinadas embalagens. Mas o que mais nos instiga a reflexão é o fato de nele serem pintados olhos (que se assemelham aos de personagens de desenhos animados) e agregadas orelhas, na intenção dar-lhe características de um animal.

Essa caracterização gera uma espécie de deslocamento. Não podemos dizer que o que sustenta tal ação é simplesmente a intenção de "enfeitar", de "embelezar".

[9] Ver: SCHUGURENSKY, Daniel. Globalização, democracia participativa e educação cidadã: o cruzamento da pedagogia e da política pública. **Século XXI: qual conhecimento**, p. 183, 1995. Texto no qual o autor apresenta algumas reflexões sobre as desigualdades sociais e econômicas, que devolve algumas dúvidas sobre o discurso "sustentável", o qual vemos as escolas (em especial as públicas) assumirem como uma perspectiva política pedagógica.

**Figura 1**: Vaso de plantas reciclável – *Instituição A*

Fonte*:* registro fotográfico do pesquisador

Há uma terceira coisa em jogo, um ser híbrido. Ele se encontra na encruzilhada entre o animal (seja ele real ou uma representação) e o vaso (um objeto com uma função específica). Não falamos de uma preocupação para com o *design* de um produto. Chamamos atenção para o fato de que lidamos com um objeto que mantêm a função para a qual fora criado, mas como num segundo plano, deixando em evidência a forma como estratégia de chamar atenção, de propor a atratividade. Se tecermos nossas reflexões considerando a possibilidade de que as professoras, propositoras do referido objeto, assumem a perspectiva de Sarmento (2004, p.13), utilizando-se dos "quatro eixos estruturadores das culturas infantis", dentre os quais, "a fantasia do real" que compete ao "mundo do faz de conta", incentivando a imaginação e a ficção nas interações dos bebês com o vaso, talvez encontremos o cerne desta problemática: uma confusão epistemológica que nos faz reduzir o ficcional à mentira, à representação, quando deveríamos em oposição, entendê-lo como potência significante do real, pois como nos indica Richter (2005, p.198), "ficção etimologicamente tem origem no termo latino *fingo*, que significa figurar, formatar, modelar o barro com as mãos. Ficção é *fingere*, e *fingere* é fazer. Fingir não é propor engodos ou mentir, mas elaborar estruturas inteligíveis".

Algo muito parecido podemos encontrar também (Figura 2) em objetos da *instituição educativa C*. Agora lidando com produtos, provavelmente industrializados – e que retratam bem o que Leite (2007, p.49) chama de cultura *sobre* a infância, ou seja, "todas as expressões culturais e demais bagagens de conhecimentos científicos produzidos acerca dela [...] que, em seu bojo, retratam a diversidade de meninos e meninas e seus modos de ser e viver em diferentes épocas e locais" – vemos dois assentos (os chamados *puff*) também com caracterizações animais. Além do fato de novamente utilizarem-se da figuração, o que nos chama atenção é o fato de, mais uma vez, explorarem não animais reais, mas formas reducionistas (muito abordadas em desenhos animados).

Antes de tecermos algumas considerações sobre essas imagens, vale apresentarmos outra, para que fique claro que não apenas percebemos essa lógica com elementos tridimensionais, como o vaso e os assentos. Voltamos à *unidade educativa A*, na qual encontramos uma espécie de calendário, que apresenta, entre outras coisas, o clima, que sempre traz algum signo que o represente (neste caso,

**Figura 2**: Puffs na sala dos bebês – *Instituição C*

Fonte*:* registro fotográfico do pesquisador

**Figura 3**: Calendário em forma de casa – *Instituição A*

Fonte: registro fotográfico do pesquisador

uma nuvem para o dia nublado). Mais do que isso, o próprio calendário é construído (Figura 3) na forma de uma casa, bem simplificada.

A partir desse exemplo podemos amarrar os elementos aqui problematizados levantando algumas questões. Primeiro, por que é tão presente esse processo de reificação de objetos e outros elementos nos lugares da infância? Temos objetos em nosso mundo adulto, correlatos a esses? Parece que há duas ações muito fortes que orientam tais proposições: a atratividade e a explicação. As análises que apresentamos se apropriam de formas simplificadas (e até reducionistas) que parecem não oferecer complexidade a sua leitura, a seu entendimento, lógica paralela ao que Richter (2005, p. 197) afirma ser uma concepção de arte enraizada na hegemonia da palavra e da nomeação, e que "submete processos de transfiguração, de transformação e instauração de sentidos a processos de descrição, explicação e informação: importa é contemplar em palavras para, no fundo do fundo, encontrar uma verdade perceptiva".

Da mesma forma, chamar a atenção parece ser de extrema importância, ou seja, causar uma espécie de choque visual, que Lipovetsky e Serroy (2015, p.274) identificam nas construções arquitetônicas, e que segundo os autores "transforma a própria construção em objeto da curiosidade: o interesse se concentra em suas formas, no que ela exibe, muito mais do que sua função". É justamente o choque visual que nos faz pensar em um deslocamento de sentido. Ao passo que, o objeto em questão toma a si mesmo como tema central, a funcionalidade fica reservada a um segundo plano, podendo ou não ser percebida.

### *4.3.2 A lógica de estimulação no lugar dos bebês*

Outro aspecto muito observado nos lugares educativos foi a quantidade de elementos pendurados de diferentes formas e em diferentes espaços. Selecionamos aqui algumas imagens que nos ajudam a pensar qual concepção educativa pode estar por trás desta proposta e quais questões envolvem, mais especificamente, a dimensão estética.

**Figura 4**: Estrutura de cano na sala dos bebês – *Instituição A*

Fonte*:* registro fotográfico do pesquisador

O primeiro caso nos remete à *instituição A,* onde encontramos (Figura 4) uma estrutura de cano com diferentes alturas nas quais foram pendurados alguns brinquedos (uns sonoros, outros não) coloridos. Ao que tudo indica, pelas diferentes formas, possibilidades de interação e altura em que se encontram, busca-se com isso propor diferentes desafios para os bebês, visto que o acesso a cada elemento apresenta-se mais dificultoso, bem como cada elemento especificamente, possibilita um som, uma textura, cor ou forma diferenciada e com isso inúmeras descobertas. Mas não podemos deixar de destacar também que, a começar pelas cores, o que fica evidente é, também, a intenção de choque visual, de provocar a curiosidade. E essa curiosidade para com tais objetos é proposital, na medida em que induz ao movimento, de busca e de descoberta, que implica na lógica de "estimulação".

Compreender essa lógica exige que voltemos às primeiras instituições de educação para as crianças entre 0 e 6 anos, que começaram a propagar-se pela Europa em meado do século XVIII. Como aponta Kuhlmann Jr. (2001, p.5) tais instituições "desde o início se apresentaram como primordialmente educacionais", apresentando diferentes posturas para com as crianças: desde o cuidado; "perder os maus hábitos; adquirir hábitos de obediência" (idem, ibidem); até aprender a soletrar; ou "julgar e raciocinar corretamente, de modo a distinguir as verdades gerais e as afirmações falsas" (idem, p.6). Entretanto, são as instituições mais difundidas (as creches, os jardins de infância e os asilos, segundo Kuhlmann Jr.) que nos ajudam a desvelar nossa problemática. Apesar de todas as questões econômicas e sociais envolvidas nas imagens que se criaram sobre tais instituições, nos interessa mesmo acentuar nesse momento o caráter pedagógico atrelado predominantemente (e por vezes exclusivamente) à imagem do jardim de infância, ou melhor, ao *kindergarten* de Froebel. Pretendendo "não apenas reformar a educação pré-escolar, mas por meio dela a estrutura familiar e os cuidados dedicados à infância, envolvendo a relação entre as esferas pública e privada" (KUHLMANN JR., 2001, p.10), Froebel propunha que a educação utilizasse as energias humanas, que ao não serem desenvolvidas poderiam inclusive se atrofiar.

Assim, a partir de uma preocupação com o ócio, são também concebidos seus jogos e ocupações, que poderiam ser úteis inclusive no espaço familiar.

**Figura 5**: Móvel sala dos bebês – *Instituição C*

Fonte*:* registro fotográfico do pesquisador

Mesmo que tais objetos tenham diferentes fins, não podemos deixar de estabelecer algumas relações com os elementos “pendurados” que aqui destacamos, pelo caráter pedagógico que assume ao apresentar-se como “estímulo”, como desafio, que encerra sempre um fim em si: seja a descoberta de um cheiro, uma textura, uma proporção, um peso, dentre outras propriedades.

Da mesma forma, encontramos na *intituição C*, algo parecido, mas que adapta a um mobiliário já construído para os bebês ao qual também são agregados inúmeros objetos (bichos de pelúcia e outros brinquedos coloridos) que criam uma espécie de nicho, repleto de estímulos para os bebês. O que é mais visível nesta imagem (Figura 5) que na outra é o material com o qual tais elementos são amarrados a uma determinada estrutura, ou seja, elásticos. Essa materialidade permite que no manuseio desses brinquedos as crianças possam aproximar de si os objetos, e no caso de soltarem, afastar-se, descobrindo assim o efeito físico do elástico. Mas pela imagem, fica explícito que na escolha dos elementos a serem agregados a esses espaços também impera o uso do choque visual como estratégia de provocar a curiosidade, e da estimulação nas concepções de base das interações que ali se apresentam.

É importante, antes de encerramos essa problematização que destaquemos dois outros pontos. O primeiro se trata de percebermos que tal lógica não se resume à micro espaços fechados nas salas de aula. Ela se expande e ganha o exterior das instituições, como na (Figura 6) e (Figura 7), na *instituição A*.

Aqui podemos identificar uma diferenciação. Na primeira imagem nota-se que o pergolado apresenta elementos pendurados sob duas lógicas: como adorno e como estímulo. Nas laterais e no centro há objetos confeccionados com materiais reciclados que, dadas as condições em que se apresentam, ou seja, posicionamento e altura, encontram-se ao alcance das crianças, servindo como estímulo. Em contrapartida, há também outros elementos confeccionados com o mesmo tipo de material dispostos numa certa ordem, que dadas a forma e a altura em que se encontram (a qual não permite o manuseio das crianças), indicam outro sentido: servem portanto para adornar. Ação essa, não dissociada de um caráter estético, a qual segundo Lipovetsky e Serroy (2015, p.19) remonta a era da “estetização aristocrática”, entre a saída da Idade Média e o século XVIII na qual

**Figura 6**: Pergolado – *Instituição A*

Fonte*:* registro fotográfico do pesquisador

**Figura 7**: Corredor – *Instituição A*

Fonte*:* registro fotográfico do pesquisador

> os artistas são solicitados e convidados às cortes europeias para criar ambientes magníficos, embelezar o interior dos castelos e o arranjo dos parques. As igrejas querendo seduzir e atrair os fiéis, oferecem, como na era barroca, um espetáculo teatral desmesurado com fachadas sobrecarregadas de esculturas, estruturas que desaparecem sob as ornamentações, efeitos de ótica, jogos de sombra e de luz, baldaquinos, tabernáculos, púlpitos, ostensórios, cálices, cibórios decorados com abundância: toda uma arte exuberante se dissemina para criar um espetáculo grandioso, valorizar a beleza dos ambientes e o esplendor dos ornamentos.

Na segunda imagem encontramos também elementos pendurados que parecem se identificar muito mais com essa mesma lógica. Se encontram também dispostos seguindo uma uniformidade em relação à altura (que apesar de não estar muito alto, está apenas ao alcance das crianças de 4 e 5 anos, o que inclusive fica claro pela forma em que foram pintados os discos: com a marca de suas mãos) e ao material. Não podemos deixar de notar que se trata de um corredor, um lugar de passagem, pensado e utilizado por outro público, que não os bebês. Sendo o corredor (neste caso) o trajeto de entrada e saída, de acesso ao pátio central da instituição, torna-se o caminho mais visitado pelos pais ou responsáveis das crianças. Nesse sentido, fica evidente uma relação de poder que implica em organizar esse lugar de modo a definir: *quem* pode ver; *o que* pode ver e *porque* pode ver. Trata-se, portanto, de um mesmo lugar (o corredor) e ao mesmo tempo de muitos lugares, dadas as possibilidades de relação que ali se estabelecem. Eis a partilha do sensível (RANCIÈRE, 1995, 2005) a qual nos lembra Rancière (1995, p.7), ou seja,

> Partilha significa duas coisas: a participação em um conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição em quinhões. Uma partilha do sensível é, portanto, o modo como se determina no sensível a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão de partes exclusivas.

Conectamos assim, nosso último ponto dentro desse foco, trazendo mais dois casos em que se destacavam objetos suspensos. O primeiro, que nos remete à *instituição C*, nos possibilita algumas reflexões em torno da ação de ambientar os lugares educativos. Como já discutido outrora, no momento em que elegíamos o conceito com o qual trabalharíamos, chamamos atenção para o conceito de ambiente, apontando uma duplicidade de sentidos, que implicava ou no

**Figura 8**: Sala dos bebês – *Instituição C*

Fonte*:* registro fotográfico do pesquisador

entendimento de algo de ordem natural, ou no entendimento de algo de ordem artificial, construído, forjado, fingido.

Assim, entendendo que dos três casos que analisamos, essa instituição especificamente, é a que apresenta maior preocupação com a construção do prédio em si, desde suas cores, o mobiliário, a luminosidade, e que por isso apresenta também um caráter um tanto minimalista, sem excessos, a Figura 8 nos permite perceber como, independente das condições, os sujeitos que ali convivem procuraram criar suas marcas, uma identidade para aquele lugar. É possível perceber o contraste entre os tapetes de cores intensas e a clareza do espaço. O elemento usado como destaque nesse momento, ou seja, o tecido pendurado por cordas, vem apenas tornar mais evidente a ação de transformar esse espaço, de ambientá-lo. Criar uma espécie de teto num lugar coberto é intencionalmente propor um *outro lugar*, nesse caso, o lugar da infância, ou um lugar *de* infância que, enquanto adulto, se quer compartilhar com as crianças que ali convivem. Mais do que a lógica do estímulo que vimos imperar em outros casos, é uma questão de dimensões estéticas e identitárias que evidenciamos aqui, que esbarra nas possibilidades do “visível, do dizível e do pensável” (RANCIÈRE, 2005), propondo uma subdivisão, uma ordem singular dentro da ordem do plural.

Se vemos surgir aos poucos questões de identidade que permeiam a constituição destes espaços como lugares nos cabe abordar um último caso, que nos remete à *instituição B*, na qual encontramos em vários pontos da unidade casinhas de pássaros de diferentes formas (Figura 9). Muitas delas poderiam inclusive ser identificadas como objetos *hiperespetaculares*, como destacamos anteriormente, dado o fato de existirem pela forma especificamente e não por sua função. No entanto, mais do que isso, elas refletem toda uma discussão que envolve um grupo de crianças e a pesquisa em que estavam inseridas. Num movimento de descoberta sobre a vida dos pássaros, professores/as e crianças criam uma identidade para a coletividade e trazem esses elementos como adorno, mas também como um signo que identifica aquele lugar e o que ali se pensa. Eles não estão ao alcance e nem parecem ter sido confeccionados (apenas) pelas crianças, mas essa não parece ser a real intenção para com tal objeto. Ele caracteriza um lugar e nos possibilita também, olhar para esses lugares educativos pensando que é interessante que cuidemos das questões estéticas que nele implicam, mas sem perder de vista os significados que ali se inscrevem e o processo de significação que

**Figura 9**: Casinha de pássaros – *Instituição B*

Fonte*:* registro fotográfico do pesquisador

instauramos nas nossas relações diárias com esse universo simbólico que os configura.

### *4.3.3 Portas que afirmam identidades*

Se aos poucos vimos surgir nos elementos dos lugares educativos características que nos fazem refletir sobre as identidades, sejam elas singulares ou coletivas, tomamos agora como foco de análise as portas. Não apenas em sua estrutura física (tamanho, material, formato), mas também simbólica (imagens, palavras, e outras coisas a ela agregadas). Selecionamos para essa discussão três imagens de cada instituição, as quais abordaremos separadamente à princípio, e de forma geral ao final.

As portas estabelecem nos lugares educativos uma espécie de linha de fronteira. Existe uma identificação coletiva mais ampla, que diz respeito à comunidade educativa como um todo, mas há também um grupo mais específico com o qual se compartilha coisas mais singulares. Na maior parte do tempo essa divisão entre o que compete ao grupo mais amplo, ou ao mais específico, se faz por meio das portas. É claro que, para além delas (e inclusive o que lhes significa), há a existência de um espaço restrito (o da sala de aula) e consequentemente o que está à margem dele. Assim, a porta configura a fenda, a abertura a esse Outro que se diferencia de um “nós” que estamos do lado de dentro. Ela representa nossa possibilidade de escolha, de abrir e fechar, de esconder-se, de travar confidências, e se nos fosse necessário criar uma analogia em relação à nosso corpo, poderíamos inclusive dizer que nossa porta é nosso rosto.

Tanto as portas em nossas salas, quanto o rosto em nosso corpo, servem como uma espécie de cartão de visitas. Elas estabelecem o primeiro contato com quem nos chega, e talvez por isso, sejam lugares que nos preocupamos em preparar, em transformar, em tornar agradável. No espaço, de modo geral, também acrescentamos adornos (como roupas ao corpo), mas a diferenciação se faz principalmente em relação à utilidade. Usamos roupas por uma questão também de utilidade: cobrir partes íntimas, imperfeições, o frio, o sol. Nas salas também colocamos uma série de adornos "úteis": calendários, alfabetos, recados, dentre outros elementos. Sem dúvidas, há uma preocupação estética na roupa e nos

acessórios que colocamos nas salas. Mas o rosto e as portas parecem ser um espaço de pura exposição, onde se prepara, mais do que para ser útil, para impactar, para ser/sentir bonito. Por isso mesmo, como quem pinta os lábios[10], os olhos, maquiamos também nossas portas.

Comecemos pela *instituição A.* O primeiro aspecto que nos indica essa ação de pensar a autoimagem é a recusa do que é dado, isto é, a cobertura por completo das (por sinal, já pintadas, mas) portas. Não descartamos a possibilidade de que em alguns casos essa prática indique portas danificadas. Mas o que nos chama atenção, e que nos aproxima mais da primeira justificativa, é justamente o fato de que todas as portas apresentavam cobertura. Assim, as três imagens na sequência nos mostram isso.

Tanto na Figura 10 (que traz duas portas) quanto na Figura 11, podemos perceber que a cobertura da porta é feita por tecido (mais especificamente TNT - Tecido Não Tecido) de uma única cor, sendo utilizado apenas como fundo, para os outros elementos que foram ali inseridos. Nesses casos nota-se também, que as imagens e palavras agregadas estão dispostas de uma certa altura para cima. Na primeira imagem isso parece coincidir proporcionalmente com o tamanho das "cercas" em frente às portas (o que poderia ser uma justificativa), já na segunda elas aparecem apenas na metade superior. Se no primeiro caso, a sobreposição da "cerca" atrapalha a percepção dos elementos da porta, no segundo caso essa lógica não se aplica, o que nos faz buscar outras explicações. A própria "cerca" nos indica qual público se encontra naquele lugar: os bebês. Não queremos aqui naturalizar o uso desse mecanismo de contenção, mas evidenciar o quão ele marca identitariamente um grupo etário (os menores) pela relação que com ele se estabelece. Não faria sentido usar essa estratégia numa sala de adultos, primeiro porque culturalmente não temos tais intenções de cuidado para com os adultos, e segundo porque uma contenção com tal altura não daria conta de cumprir sua função.

[10] Há uma atitude muito feminina aqui. Socialmente (ainda) não é comum homens se maquiarem. Nos perguntamos se o fato de toda essa preparação das portas de salas (além das questões que envolvem as idades e a quantidade de professores diferentes compartilhando um mesmo lugar) não seria também uma questão de gênero. Não podemos negar que a prática docente da educação infantil, é predominantemente feminina. Talvez não possamos ampliar essas discussões no espaço que nos cabe, mas elas poderão, sem dúvidas, servir para investigações futuras.

**Figura 10**: Porta sala dos bebês – *Instituição A*

Fonte*:* registro fotográfico do pesquisador

**Figura 11**: Porta lógica “escolarizante” – *Instituição A*

Fonte*:* registro fotográfico do pesquisador

Dessa forma, já podemos pressupor que a segunda imagem não apresenta a porta de uma sala de bebês. Há inclusive implícita nas imagens e na sua composição uma outra lógica. Podemos destacar um pensamento ordenado, lógico e escolarizante, "uma hegemonia da palavra e da nomeação", a qual já dissemos com Richter (2005, p.197), a começar pelas representações de figuras humanas que ali se fazem: uma menina e um menino (brancos) colados um em cada lado da janela de vidro no meio da porta. Ambos estão caracterizados com roupas de uniforme escolar. Parecem felizes olhando para borboletas que apenas se diferenciam na cor. Dispostos sobre um mesmo plano, ou seja, uma linha horizontal verde, representando o chão, a grama, com algumas flores. Bem no alto, em destaque a frase: *Bem Vindos*! O que sugere a perspectiva de um espaço autônomo (no sentido que utilizamos no senso comum, o qual se constitui entre os nuances de neutralidade, independência, e individualidade), ou seja, que pré-existe à chegada dos sujeitos (já esperados) que irão nele conviver e interferir. É possível inclusive que esses sujeitos já esperados sejam também, de alguma forma, idealizados como sujeitos mais autônomos (como exposto acima), capazes ao menos, de entender a dinâmica desse lugar e não subvertê-la, mantendo cada coisa como está, girando a roda da reprodução. A lógica que predomina nesse caso parece muito mais próxima ao "princípio de determinidade" de que fala Castodiadis e que serve de base à lógica conjuntiva-identitária, tal como nos explica Valle (2008, p.502):

> Com base nessa lógica, que o autor apelida de "conjuntista-identitária" e que tem na teoria dos conjuntos sua versão matemática, trabalha a ciência. Mas não só ela! A partir dela também operamos, inevitavelmente, cada um de nós, em nossas mais simples atividades cotidianas – e inclusive, também, de forma mais marginal, em nossos sonhos, na literatura, na simbolização, no mito.

É interessante tecermos relações com esses conceitos, pois há uma diferenciação na composição dos lugares educativos que se acentua progressivamente (ou seja, conforme a idade e a turma). No caso das salas organizadas para os bebês vemos uma composição (cores, imagens, palavras, acessórios, mobiliários) mais lúdica, que parece querer agradar, tornar tal recorte espacial atrativo. Diferentemente, as salas dos "maiores" já apresentam uma lógica mais "didatizante", articulada a uma concepção (hegemônica?) de mundo

**Figura 12**: Porta sala dos bebês em detalhe – *Instituição A*

Fonte*:* registro fotográfico do pesquisador

cientificista, técnica, que se apropria da lógica conjuntiva-identitária, o que lhe confere mais “seriedade” ao processo educativo.

Reforcemos essa reflexão analisando a Figura 12, que traz a imagem de duas portas de salas de bebês que apresentam mensagens de Páscoa. Apesar de culturalmente entendermos essa prática relacionada com uma crença que nos faz referência à família, e mais especificamente, à “um” tipo de família e à “um” tipo de religião (o que se contrapõe à intenção de ampliação do repertório, destacada anteriormente pela *técnica* da secretaria como um objetivo educativo), é outra lógica que parece ganhar destaque na apresentação daquele lugar. É uma relação de dependência e de articulação mais singular entre os sujeitos bebês, as professoras e suas propostas educativas e a família. Isso se evidencia: na escolha e na exposição que se dá a uma temática (a Páscoa, que se tratando de uma instituição pública e laica privilegia esse assunto); na seleção das imagens que compõem esse “espaço expositivo/porta”, trazendo fotografia dos sujeitos bebês que ali estão; na relação com a família que, sendo quem seleciona a imagem que é acrescida à porta, também se torna membro fundamental daquele lugar e constrói sua identidade, exigindo uma identificação para com ele.

A Figura 13 já nos mostra um caso um tanto mais específico. Ainda que ele se encaixe no que já propomos anteriormente, isto é, na cobertura total da porta, e nisso poderíamos estabelecer um elo com os dois casos já analisados, há aqui algumas singularidades. A primeira delas é a utilização de diferentes materiais na preparação da porta: plásticos coloridos, papéis diferentes, e mais do que isso, algo proposto para além da bidimensionalidade: o balanço pendurado na representação de árvore. Usando uma corda de cisal que desce desde a parte superior da porta, na qual se encontra parte do tronco da árvore, foi criado o balanço, utilizando um papelão grosso como suporte. Como não é possível que alguém caiba no balanço, e muito menos possa se sustentar por uma corda apenas colada na parede, sua função de balanço não existe, ele serve apenas como representação, mas uma representação hiper realista, sensorial, em comparação com o resto da produção da qual faz parte. Ele assume assim um caráter *hiperespetacular*, como explorado na análise outrora, não dentro de sua individualidade, mas no contexto como um todo, ou seja, na medida em que a decoração alcança uma proporção que extrapola os limites da própria porta.

**Figura 13**: Porta hiperespetacular – *Instituição C*

Fonte: registro fotográfico do pesquisador

Por ocupar todo um recorte do espaço no qual ela está inserida, faz desparecer a função primeira de porta, com a intenção de amplificar esse efeito, se reiventado como uma espécie de portal para um mundo imaginário, muito próximo ao dos desenhos animados. É uma outra ótica muito interessante, mas que muito mais convida do que identifica, ainda que nos tenha sido relatado durante a visita que tal produção estava em consonância com o trabalho desenvolvido naquele lugar.

Entretanto, não podemos deixar de problematizar as imagens que à porta são incorporadas: imagens simplistas e estereotipadas que muitas vezes são apropriadas por uma identificação que dizem ser da criança, mas que remetem muito mais à identificação que o adulto faz dela. Quer dizer, alimentamos imagéticamente um mundo que afirmamos ser o da criança, e terminamos por reduzir as possibilidades de identificar-se com outras coisas que não sejam o que já temos estabelecido para ela. Dessa forma,

> chega de reduzir o repertório da *cultura infantil* e chamá-lo de “teatrinho”, “filminho”, “musiquinha” ou “dancinha” – crianças não precisam (nem merecem!) um processo excludente e segregacionista em torno delas. Se só apresentarmos às nossas crianças as músicas *infantis*, os filmes *infantis*, os teatros *infantis*, limitando as linguagens a elas oferecidas, estaremos também limitando seus instrumentos privilegiados de relação com o mundo. (LEITE, 2007, p.55 – grifos no original)

Na *instituição B*, nos deparamos com algo similar. A Figura 14 nos apresenta uma porta sobre a qual também se utilizou um tecido como fundo cobrindo-a parcialmente. Além disso, há a apropriação de discos (costurados e pendurados no tecido) e outros tecidos que configuram uma composição, que não parece ter por intenção algo figurativo, mas que como no último caso analisado avança no espaço deixando de ser uma produção simplesmente bidimensional. Dentre outros aspectos, outra diferença que podemos aqui ressaltar parte justamente desta não-figuração, ou seja, o que antes analisamos dizendo ser mais convidativo que identitário parece agora se inverter. Os elementos escolhidos nessa composição parecem estar mais entrelaçados com a temática que vem se desenvolvendo em sala coletivamente.

**Figura 14**: Porta com discos – *Instituição B*

Fonte*:* registro fotográfico do pesquisador

**Figura 15**: Porta sala dos escaladores – *Instituição B*

Fonte*:* registro fotográfico do pesquisador

A Figura 15 nos permite estabelecer algumas proximidades com a primeira imagem da sequência anterior (figura 10) da *instituição A*. De início a “cerca”, que já nos indica que se trata de uma turma de bebês, e posteriormente as imagens das crianças fixadas na porta. A partir daí traçamos as particularidades dessa instituição.

As imagens na porta mostram as crianças interagindo, brincando, pintando, explorando diferentes materiais, o que parece representar o cotidiano deste grupo. Sendo assim, essas fotografias ganham duas funções: uma para com as próprias crianças, que podem nelas se identificarem; outra para com os familiares e pessoas que visitam a unidade, que podem por meio desses registros saber o que se passa naquele lugar. Assim, se as fotografias das crianças são o signo a partir do qual se pensa aqui uma identidade, podemos perceber nelas a característica de “deslocamento”, proposta por Laclau e apropriada por Hall (2000, p.17), sobre a identidade, que ao contrário de ser pensada como unidade, assume muito mais o caráter de “posições de sujeito”. Ou seja, entender *quem* é cada uma dessas crianças implica, em primeiro lugar, em conceber a identidade como um processo não finalizado, e que implica compreendermos que um sujeito não “é”, mas “está sendo”; e em segundo lugar, em considerar que os processos de significação constituídos em cada, e em diferentes contextos implicam em diversas visões sobre os outros e sobre si mesmo.

O que em parte reforça essa lógica é o fato de junto às imagens serem agregados alguns trabalhos das crianças. É como se as fotos ajudassem a explicar o que significam as pinturas que ali se apresentam. Além disso, podemos destacar também a preparação de fundo da porta, feita com tecidos que a cobre parcialmente. Considerando a cor azul que predomina na instituição, parece haver uma preocupação para com a “limpeza” do ambiente, ou seja, uma preocupação de ordem estética um tanto minimalista que prima por um matiz de cores (tendo por base o azul – cor predominante no partido gestor do município), texturas, etc. O ultimo aspecto em relação a esta porta aborda a identificação verbal que ali se faz: o cartaz que diz “turma dos escaladores”.

No dia da visita, foi possível perceber que já havia outra proposta acontecendo na sala. Eram alguns desafios espaciais, que motivavam os bebês a subirem, se pendurarem, movimentar-se e descobrir o espaço. Daí vinha a nova identidade: escaladores. Ou seja, a identificação na porta é também transitória.

**Figura 16**: Porta tecido com pinturas – *Instituição B*

Fonte*:* registro fotográfico do pesquisador

A pintura havia sido explorada e ainda constava no “cartão de visitas” da sala. Mas o nome que ali encontramos já indicava um processo de transição, para um outro desafio, uma outra identidade. Sob essa característica escorregadia é que Hall (2000, p.12) indica que na pós-modernidade:

> A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987). É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente.

A Figura 16 imagem nos possibilita ver com mais clareza esse processo de transição. Trata-se de uma porta coberta por completo por um tecido preto. Sobre ela um tecido menor com manchas coloridas, ao que tudo indica, uma pintura coletiva. Possivelmente uma pintura feita pelo grupo de crianças daquela sala. Comparando com as outras portas da instituição, que sempre traziam outros elementos agregados à porta, podemos supor que passam pelo mesmo processo de transição de propostas que o caso anterior, mas diferente dele, mantiveram apenas algumas produções que ficam num espaço expositivo montado ao lado da porta.

Se retomarmos um pouco as entrevistas analisadas anteriormente, podemos identificar as concepções de desenvolvimento estético propostas pela secretaria de educação. No *caso B* (tanto instituição, quanto a secretaria), o que ganhava ênfase no discurso era uma relação de proximidade com a arte e a ampliação do repertório cultural. Olhando mais atentamente para nossos três casos podemos perceber que a forma de exposição, os experimentos artísticos, são sem dúvidas, muito evidentes ali. Da mesma forma, o discurso de indicação da secretaria de educação do *caso C* está em consonância também com o que analisaremos na instituição.

Ao indicarem uma unidade educativa que “rompe um pouco com uma estrutura fechada… com linhas retas”, a secretaria de educação do *caso C* põe em evidência a própria construção arquitetônica. Não se trata de negar as intervenções que nela serão feitas (como já vimos em outras análises), mas de considerar o que já está servindo de base, ou seja, que já foi discutido e construído para fundamentar as relações educativas daquele lugar.

O que nos ajudar a pensar, o que queremos dizer, se encontra na próxima sequência de imagens: Figura 17; Figura 18; e Figura 19.

**Figura 17**: Porta grupo 1 – *Instituição C*

Fonte: registro fotográfico do pesquisador

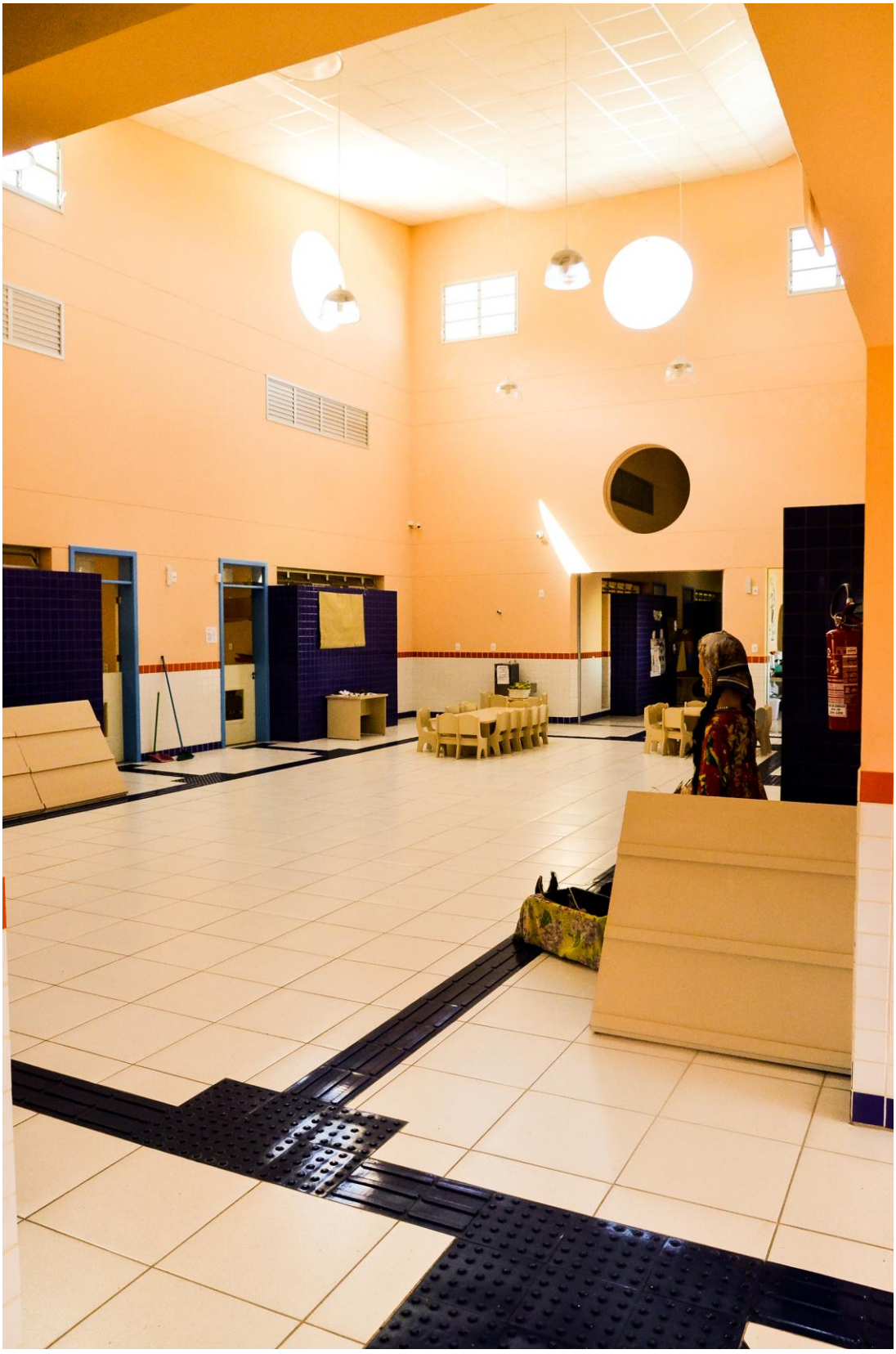
**Figura 18**: Porta grupo 3 – *Instituição C*

Fonte*:* registro fotográfico do pesquisador

**Figura 19**: Porta “neutra” – *Instituição C*

Fonte*:* registro fotográfico do pesquisador

**Figura 20**: Pátio interno – *Instituição C*



Fonte*:* registro fotográfico do pesquisador

Observando rapidamente as três imagens podemos perceber que há uma certa padronização das portas. Diferente dos casos anteriores, não há cobertura das portas por nenhum tipo de material. Todas possuem as mesmas cores. Duas das portas (figuras 16 e 17) mostram salas de bebês, e é exatamente aqui que percebemos um diferencial em relação à própria concepção arquitetônica. Todas as portas, mesmo as que não são das salas de bebês (como na figura 18), se abrem em duas partes. Contêm também duas janelas, uma superior e outra inferior, possibilitando que de diferentes ângulos e alturas possamos olhar de dentro para fora, ou vice versa. Isso exclui, em partes, a marcação identitária das "cercas" que vimos até agora, na medida em que consideramos aqui principalmente a questão simbólica, pautada na forma, das cercas. Elas remetem a uma espécie de grade, e por conta disso, um símbolo de privação da liberdade. Assim, quando dizemos que nesse caso a própria construção já reflete muito da concepção educativa, nos referimos também a isso. Parece haver uma consciência do que uma cerca representa, e por conta disso criou-se outra estratégia menos rígida. Tanto as "cercas" quanto as portas em duas partes, parecem ter a mesma intenção: de cuidado, para que ninguém saia ou entre num momento de distração. Mas ao mesmo tempo que queremos ter esse cuidado, não gostaríamos de nos isolarmos do resto de mundo. Assim as aberturas da cerca, ou o vidro da porta, nos dá essa possibilidade. É claro que as coisas não são tão simples. Precisam ser pensadas, idealizadas, discutidas, antes de serem concretizadas.

A impossibilidade de propor o mesmo tipo de portas para os outros casos habita na condição estrutural das salas. Na *instituição C*, todas essas portas se encontram num amplo pátio central Figura 20, ou seja, como se abrissem para uma praça interna. Há outras saídas que, quando fechadas ao fim do dia, impedem o acesso às salas. Já nas outras duas instituições (*A* e *B*), que são construções estruturadas em blocos, as portas das salas são externas e se abrem para o pátio externo das instituições, como na Figura 21 e Figura 22.

Se iniciamos com uma analogia entre as portas e os rostos, a Figura 23 da sequência de fotografias da *instituição C* vem ao encontro de nossa perspectiva primeira. Apesar de um cuidado básico para com todas as portas, a identidade (ou os processos de identificação) de um lugar sempre propõe um algo a mais, uma singularidade. Podemos perceber que a forma de se colocar naquele espaço/porta, é também muito similar nessa instituição.

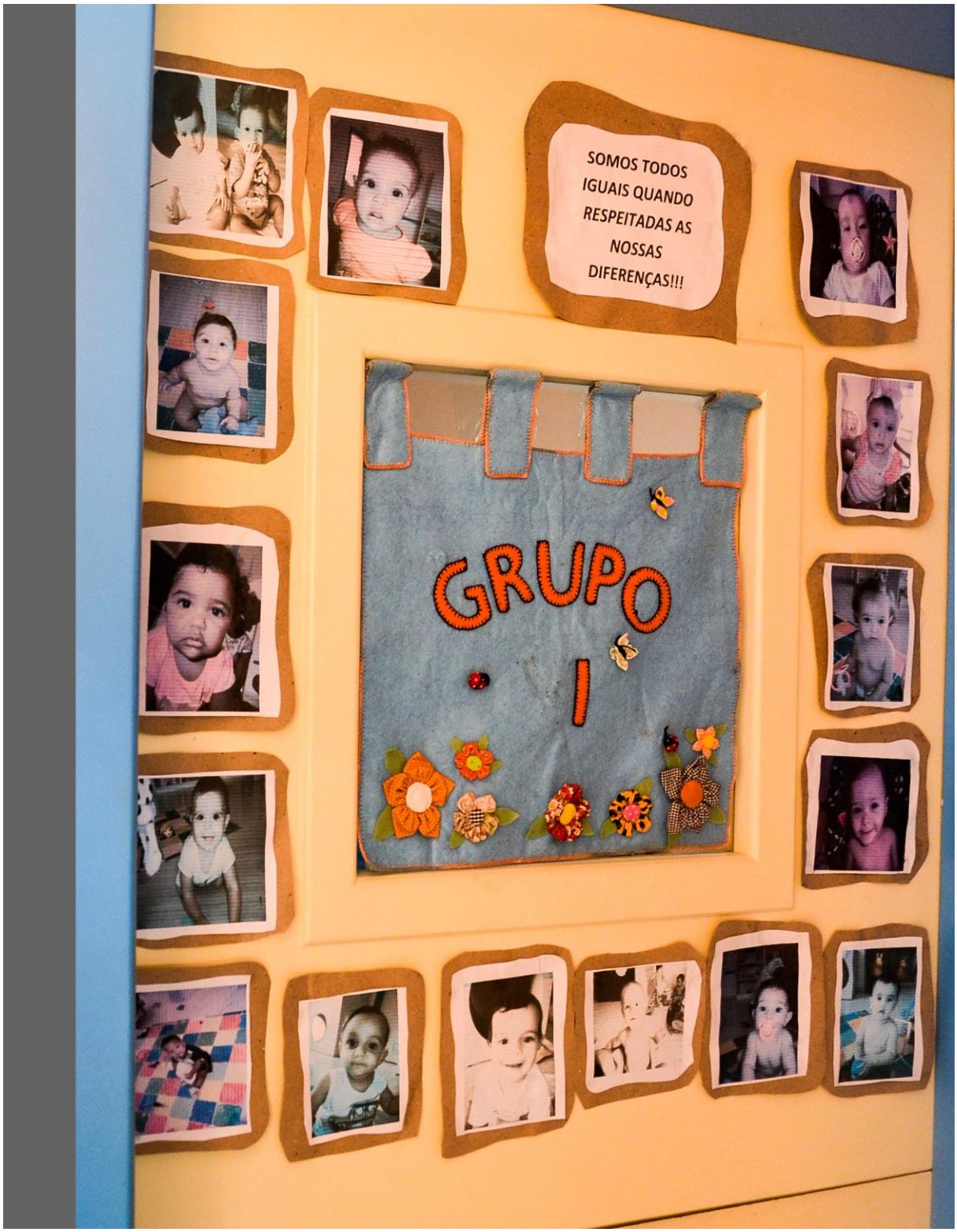
**Figura 21**: Pátio interno – *Instituição A*

Fonte*:* registro fotográfico do pesquisador

**Figura 22**: Área externa – *Instituição B*

Fonte*:* registro fotográfico do pesquisador

**Figura 23**: Porta grupo 1 em detalhe – *Instituição B*




Fonte: registro fotográfico do pesquisador

Ele parece tentar não ir contra a proposta base da própria estrutura arquitetônica, ou seja, não propor excessos. Por isso ambas as salas agregaram uma identificação produzida com costura, na qual ganha destaque o nome da turma, que neste caso opta pela denominação “grupo”. Ao lado dessa composição encontram-se fotografias das crianças que compõem aquele grupo. Diferente dos outros dois casos (A e B) a identificação destas turmas não parecem se pautar, nem num suposto tema abordado no cotidiano daquele grupo, nem numa imagem que se pretende criar sobre elas, mas única e simplesmente na imagem das próprias crianças. Mas como a identidade, tal como nos propõe Hall (2000, p.38), contempla sempre algo de imaginário ou de fantasiado em sua unidade, ela sempre nos propõe algo a mais. Ela “surge não tanto na plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros”*.

Nessa perspectiva, destacamos a frase agregada a porta (figura 23) que diz: “*somos todos iguais quando respeitadas nossas diferenças*!!!”, e que nos permite por a “diferença” duplamente em evidencia. A primeira consiste em pensar o diferencial que a própria frase gera em relação às outras portas da instituição – mesmo porque é necessário que exista algo “igual” para que se proponha a “diferença”. A segunda diz repeito a uma intenção, possivelmente mais objetiva para com a frase: considerando as imagens que compartilham aquele espaço/porta, e que apresentam crianças com características físicas bem variadas, a diferença neste caso, pode indicar muito mais a consciência da heterogeneidade que compõe aquele grupo. Ainda que não nos passe despercebido que se trata, ao mesmo tempo, de uma mensagem feita por, e (principalmente) endereçada à um grupo de adultos, visto que está fixada à uma altura da qual os bebês alcançam sem um auxilio, e que para além disso, utiliza-se de um código do qual eles tampouco compartilham.

### *4.3.4 Dos elementos ao elementar*

Propor análises que partam de elementos tão específicos de três lugares distintos pode parecer muito arriscado à primeira vista. Mas como sem perigo não há experiência, esse movimento nos parece ser de extrema importância. Objetos variados, adornos, brinquedos, portas, tornam-se um “prato cheio” para pensarmos o

quão os lugares educativos podem contribuir para as experiências estéticas na educação infantil. Se Lipovetsky e Serroy (2015) propõe em sua fase denominada "*Estetização Aristocrática*", que uma série de frivolidades da vida da aristocracia passou a conferir certa autonomia a um campo artístico, talvez os elementos, muitas vezes pouco questionados no cotidiano da vida educacional representem com mais intensidade o quê de estético que tais lugares abrigam.

Assim, passemos então dos elementos ao elementar, ou seja, o que eles indicam como "normalidade" e também que tipo de desenvolvimento e/ou experiência (estético, em especial) se constitui como uma base nessas propostas. Se ao discutirmos sobre os objetos hiperespetaculares ficou evidente a importância que a forma assume, transpondo sobre si o choque visual, o impacto, a relação entre sujeito e objeto, ficou claro também que esse movimento sugere um deslocamento de sentidos. O que a princípio deveria ser pensado e planejado a partir de sua função, é reificado, transformado em coisa *per se*. Dessa forma, se entendemos que a estética é uma forma de experiência (RANCIÈRE, 2011) talvez estejamos nos distanciando, ao construir tais objetos, de uma experiência estética. Isto é, se fazemos algo que ganha *status* de ser autônomo, quando deveria permitir o contato, estamos criando uma barreira anti experiência, ou pelo menos, uma impossibilidade de contato sinestésico.

Em contrapartida, não podemos desconsiderar o fato de que o choque visual pode configurar também uma forma de experiência. Lipovetsky e Serroy (2015) se utilizam dessa lógica para refletir principalmente sobre construções arquitetônicas e nós nos apropriamos dela para refletir sobre outros elementos. Não obstante, lembremos que há grandes construções (prédios em formas de barco, ilhas em forma de palmeira) que seguem a mesma lógica e que nos ajudam a ver que, não é a figuração que empobrece a experiência estética nesses casos, mas principalmente o que de imagem serve de base para essa figuração e a forma singular como cada produção é resolvida.

Em outras palavras, não é por transformar um calendário, um vaso ou outro objeto em um bicho que fazemos desse contato algo "menor", mas sim o tipo de bicho que representamos, os materiais que escolhemos e a forma como resolvemos é que termina por reduzir uma produção. Nesse sentido, pensar uma experiência estética (entendendo estético aqui mais como uma condição daquilo que diz respeito à arte) em relação a esses objetos é uma questão na qual implica também um

cuidado com a forma, visto que eles passam a constituir também o repertório visual, e consequentemente as preferências que alimentamos e muitas vezes dizemos ser “dos próprios bebês”.

De qualquer maneira é importante também pensarmos se essa figuração é incorporada como possibilidade de construção, ou meramente assumida como estratégia de reconhecimento - e isso é o que mais pode determinar as possibilidades de experiências estéticas. Quando nos propomos a construir um objeto que um bebê não conhece, não sabe sua função, é que pensar a figuração pode servir como pretexto para uma aproximação entre sujeito e objeto. Mas, seria interessante que, caso nos utilizemos desse mecanismo, estejamos conscientes do quão essa aproximação pode indicar a simples identificação e não o gosto da criança. Ou seja, entre mexer em um vaso “tradicional” e mexer em um vaso com forma de “bicho de desenho animado”, há sem dúvidas, maior probabilidade de aproximação com o segundo. Não se trata de gosto, mas enquanto desconheço a função de um objeto a única coisa que pode me aproximar dele é uma identificação visual. E sendo assumida dessa forma, mesmo a lógica de “choque visual” a que fizemos alusão pode cair em inconsistência, visto que não é uma espécie de impacto que motiva uma sensação, mas um reconhecimento entre dois objetos em uma balança que pende de forma desigual.

Seguindo uma lógica muito parecida, percebemos a apropriação de objetos, que midiaticamente são apresentados com frequência como do universo infantil, ao qual muitas vezes também os adultos (professores e professoras) se rendem e passam a utilizá-los. São normalmente brinquedos com muitas cores, e que produzem sons e que vimos em alguns casos nas análises anteriores pendurados em diferentes alturas com o intuito de estimulação. Não queremos dizer com isso que estímulos não sejam importantes. Mas quando falamos em “lógica de estimulação”, pensamos nela vinculada a uma concepção de educação naturalista (parta ela de uma natureza humana boa, que precisa ser conservada, ou uma natureza humana ruim, que precisa ser remediada, como nos aponta Sacristán [2005]), a qual, ainda que em muitos casos não seja uma prática consciente, estimula *para* algo. Por outras palavras, pressupõe-se etapas de desenvolvimento as quais são vencidas por meio de estimulação, o que coloca o ser humano dentro de uma escala natural.

Assim, percebemos que até mesmo a experiência termina como experiência “em lata” ao artificializar um espaço com “estímulos”, os quais já sabemos de antemão quais tipos de interação permitem. Mas, um estímulo aberto à experiência requer um pouco mais de espontaneidade e possibilidade de descoberta, para ambos os sujeitos. Mesmo quem propõe a interação deve ser também por ela tocado. Trata-se de uma provocação *com* sentido e *para* os sentidos, ou seja, uma proposta aberta, uma experiência.

Sob essa mesma ótica, ligada às mesmas preocupações, vemos também as portas. Ao pensarmos nelas como elemento e como uma composição de elementos que afirmam identidades, voltamos às questões que já exploramos ao falarmos sobre os objetos. Isto é, o cuidado para com os materiais e a forma, visto que se trata de uma produção que (ainda que sutilmente) passa a compor o repertório dos sujeitos que ali convivem. E principalmente, o cuidado para com o sentimento de pertença. Talvez esse seja o ponto mais delicado, no qual implicam inúmeros fatores, como a relação de poder entre adulto bebê, ou a dificuldade de comunicação, que faz com que as portas sejam um espaço no qual se pensa a identidade, mas na maior parte do tempo, do ponto de vista do adulto. Assim o desafio das *portas* em relação às experiências estéticas parece, mais que tudo, residir na abertura ao dialogo e à reflexão sobre si e sobre as imagens, que vamos significando ao ponto de nos representarmos por meio delas. Como sujeitos complexos que somos, não podemos nos contentar com representações simplistas e estereotipadas. Por isso as *portas,* seja como linha de fronteira, ou como cartão de visitas, talvez sejam um dos espaços mais políticos que os lugares educativos abrigam.

## A DESPEDIDA

*A hora do encontro*
*É também despedida*
*A plataforma dessa estação*
*É a vida desse meu lugar*
(NASCIMENTO, 1985)

Se iniciamos essa dissertação com intenção de abrirmos a possibilidade do encontro, não poderíamos deixar de lado a outra face desta moeda: a despedida. Ela representa de forma muito mais intensa as expectativas para com essa produção e encerra de uma maneira muito mais aberta e poética a relação que travamos até agora. Concluir talvez não seja exatamente o que buscamos aqui. Quando colocamos um ponto final à uma relação não tecemos conclusões, apenas fechamos uma porta e seguimos. Nada nos impede de abrir outras ou de voltar atrás e bater na mesma porta para redescobrir ou reinventar aquilo que nos distanciamos durante um tempo. Assim também, queremos que esses escritos não se encerrem ao fim de uma conclusão, mas se mantenham como um lugar que construímos e que revisitamos sempre que a saudade apertar, como a "plataforma de uma estação com seus encontros e despedidas". (NASCIMENTO, 1985)

Da mesma forma, temos consciência de que, mesmo a esta altura, levantamos muito mais questionamentos do que apresentamos soluções. Discorremos sobre uma série de conceitos que vão pouco a pouco, ao serem tramados, significando nossos posicionamentos e dando corpo a essa dissertação. Assim também nos reconstruímos enquanto pesquisadores, professores, pessoas. Mas, isso talvez não garanta nem objetividade, e muito menos, as mudanças que gostaríamos de ver em relação aos problemas levantados pela pesquisa. Quanto a isso, há algo que nos acalenta.

Talvez esse seja o verdadeiro potencial de uma pesquisa que se preocupa com a dimensão estética (e política), pois diferente da lógica conjuntista-identidária de Castoriadis, (a qual já abordamos aqui) que trabalha sobre o principio da "determinidade", Valle (2008, p.504) nos apresenta a "dimensão prático-poiética", de que fala o mesmo autor, e que consiste na "dimensão propriamente criadora, *imaginária* do humano". Nessa perspectiva é que compreendemos que as problematizações que envolvem essa pesquisa nunca se deixam capturar por

completo, nem nos permitem tecer conclusões fechadas, pois falam muito mais dessa dimensão prático-poiética. E assim, podemos dizer com Richter (2005, p.188) que “a imaginação e os perigos da plasticidade do pensamento sempre desconcertaram o lógico em sua rebeldia às limitações, em seu poder de confundir distinções e romper as fronteiras da regularidade do idêntico”.

No entanto, se analogia sobre a trama, sobre o tecido – muitas vezes utilizada aqui sob os verbos tecer e tramar – ainda nos cabe, façamos ao menos alguns *nós.* O primeiro procura unir alguns fios sobre os *lugares educativos*. A partir de nossas análises pudemos perceber que a criança parece cada vez mais ocupar o centro do imaginário, das concepções e dos discursos sobre as instituições e propostas educativas. Muitas vezes nos foi relatada uma preocupação, quase que exclusiva com a criança, seu desenvolvimento, suas experiências no contexto educacional. Não podemos negar também que isso foi bastante visível nos recortes que apresentamos dos três lugares educativos que compunham o universo de nossa pesquisa, e inclusive de uma maneira mais forte nas salas e outros lugares projetados para os bebês.

Entretanto é importante que não deixemos passar alguns aspectos dessa “centralidade”. Ela parece não se afastar muito do lugar que se constituiu para a infância desde os séculos XVIII e XIX (em especial no seio da família burguesa) a partir: das preocupações com uma “economia social” (no caso dos pobres) e uma “economia do corpo” (no caso dos ricos); da disseminação de estudos médicos; e da maior proximidade entre médicos e famílias, que implicou em uma série de restrições com o objetivo de proteger as crianças dos perigos físicos e morais, ou seja, de “conservá-las” (DONZELOT, 1989). Esses mesmos cuidados, os quais não podemos separar da própria prática pedagógica, ainda se apresentam extremamente vinculados à um rol de saberes *sobre* a infância. Principalmente em relação aos bebês, a lógica que perpassa as concepções e práticas educativas parece sempre atrelada à uma espécie de característica “moldável” das crianças, tal como nos propõe Sacristán (2005). Isso ficou evidente, por exemplo, na “lógica de estimulação” que destacamos e nas “cercas” e portas que se abriam em duas alturas e que sempre procuravam “conter” para cuidar e “liberar” parcialmente para ter algum tipo de contato com o que se passa lá fora.

Como nossa preocupação para com os lugares educativos se relaciona também às aberturas e possibilidades de *experiências estéticas*, – e aqui talvez

façamos o segundo *nó* – vale refletirmos sobre o quanto o excesso de cuidado, essa liberdade sempre vigiada e a "lista de certezas" que temos sobre a infância atua como um bloqueio a qualquer forma de experiência. Ter uma experiência implica em se lançar ao desconhecido, flertar com o perigo (LARROSA, 2001), pois a experiência, seja ela estética ou poética, "diz respeito ao estar em ato no mundo e não imaginar idéias sobre o mundo" (RICHTER, 2005, p.199). É nesse sentido que talvez encontremos o grande vilão da experiência nos lugares educativos na própria imagem de infância. Como nos indica Sarmento (2001, p.14),

> Na sociedade globalizada em que vivemos, a "norma" da infância tende a estabelecer-se de forma universal, por efeito das políticas públicas e das organizações internacionais, mas também pela disseminação de imagens dominantes que fazem da infância uma categoria geracional distinta.

Queremos dizer com isso que, por mais que nossas intenções sejam as melhores e que por isso procuremos acolher da melhor forma as crianças, nos utilizando de todo o conhecimento acumulado historicamente para proporcionar uma vida mais confortável à infância, não podemos negar o enigma (LARROSA, 2004) a que ela, também, corresponde. Dessa forma, pudemos perceber que por mais que o esforço em posicionar a criança ao centro do contexto educacional, a organização dos lugares educativos, com seus tempos e espaços, predominantemente se constituía sob o olhar adulto. Destacamos isso na preparação das portas – que na maior parte do tempo travava diálogos *sobre* as crianças, mas *entre* adultos – e em alguns adornos – que mostravam uma maior proximidade com o mundo adulto, em alguns casos pela própria seleção dos elementos, e em outros pela disposição dos mesmos em determinados lugares.

Não podemos negar que tal relação de poder, que tem como potência de empoderamento o domínio do saber (ou pelo menos a sensação de domínio), é hegemônica em nossa cultura, e por essa mesma razão, lidar com a experiência na infância represente um grande desafio. Primeiro, porque no senso comum temos construído uma concepção de experiência como acúmulo de conhecimento – algo que nos exige tempo (ou melhor dizendo, um tempo sucessivo), e que consequentemente transforma as crianças em seres inexperientes. E segundo, porque subverter essa lógica exige de nós abandonarmos as "certezas" que temos sobre a infância – e é claro, a imagem unificada e cristalizada que construímos dela

– e lidarmos com a alteridade que lhe corresponde. Para tanto, é necessário que o a dimensão de tempo que incorporamos ao conceito de experiência seja menos "cronológica" e mais "aiônica", como nos propõe Kohan (2010, p.152), já que a experiência, tal como a entendemos aqui, alimenta-se da intensidade e não da continuidade.

Essa é também, parte da justificativa de olharmos para os *elementos* que compõem os lugares educativos (e o ponto no qual propomos nosso terceiro *nó*). Sair de uma visão mais macro e mergulhar nas sutilezas de um lugar é tentar vivenciar a intensidade. Os elementos nos sugerem as marcas dos sujeitos que ali atuam. Sugerem-nos as reinvenções típicas das culturas de infância (Sarmento, 2004) que caracterizam as instituições educativas como lugares. Esse olhar com uma "lente de aumento" é que nos possibilitou enxergar as subversões dos sujeitos sobre as imposições de uma organização espacial, seja criando um teto suspenso com tecido dentro de uma sala de aula; decorando uma porta para além de seus limites; ou pendurando objetos pela instituição.

O quarto e último *nó se dedica* a juntar algumas pontas soltas sobre o processo de *formação humana*. Se no decorrer dessa dissertação fizemos tanta questão de tratar os espaços institucionais educativos como *lugares,* foi justamente por entender que toda unidade educativa sempre se propõe a "formar". Sendo a escola, enquanto instituição física, uma criação moderna (MOGNOL, 2007, p.121), excluir as intenções educativas sob as quais nasceram esses *lugares* (ou seja, suas características histórica e identiária), seria o mesmo que desconstruí-los por completo. No entanto, o que propomos aqui é justamente o caminho oposto. É assumir o processo de *formação humana* de forma integral, e questioná-lo em suas mais sutis naturalizações, ou seja, na distribuição do sensível (RANCIÈRE, 2005).

Nessa perspectiva, a consciência e as reflexões sobre um processo de formação humana contribuem, mais do que tudo, para nos possibilitar um entendimento de que aquilo que somos não implica em um limite determinado e intransponível, mas justamente na capacidade de propor, de transgredir e de reinventar esses limites. Como nos diz Valle (2008, p.507),

> O humano é significação encarnada: ele existe por suas significações próprias, que em larga medida são fornecidas pela sociedade. Mas o modo de relação dessas significações entre si, e com esse *todo* que é o humano, não encontra, em parte alguma, modelo.

Assim, por entendermos que a instituição educativa é concebida pelo pensamento moderno, e que a formação humana está atrelada à sua origem e função, é que não rompemos de todo com ela, – até porque é sobre educação que aqui dissertamos – mas nos valemos de um objetivo que nos possibilite repensarmos constantemente nossa posição no mundo: a autonomia humana. Não uma ideia de autonomia idealista, que remete à um estado de consciência como ponto privilegiado em relação aos demais. Mas uma concepção de autonomia como a que nos propõe Castoriadis (1987, p.420), como sendo uma abertura ontológica, a

> [...] possibilidade de ultrapassar o enclausuramento informacional, cognitivo e organizacional que caracteriza os seres autoconstituintes, 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 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.

Se continuamos insistindo, pesquisando, criando, intervindo, é porque não nos contentamos em aceitar as coisas como são, porque queremos imprimir nossa marca sobre o mundo e entregar-nos "à mundanidade que nos adere à coexistência com outros" (RICHTER, 2005, p.190). Assim como também entendemos que, todavia, se falamos em 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)

Estruturar esses escritos sugerindo o movimento de uma relação humana é proposital em dois sentidos: primeiro, por entendermos que a educação, bem como a transformação dos *espaços* em *lugares* se dá por meio dessas relações; e segundo, porque somente em uma relação é possível o *encontro*, e porque só no encontro atribuímos sentidos a nossa existência. Nele criamos laços, sentimentos de pertença. Quiçá por essa mesma razão, seja tão custoso esboçar as últimas palavras desse encontro – com o outro e comigo – nas quais me deixo vir à tona por um último instante para despedir-me e confortar-me, nas palavras de Nascimento (1985) dizendo: "*Coisa que gosto é poder partir sem ter planos. Melhor ainda é poder voltar quando quero*"!

## REFERÊNCIAS


ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ANTUNES, Arnaldo. **As coisas**. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda, 1992.

ANTUNES, Arnaldo; FROMER, Marcelo; BRITO, Sergio. Comida. Intérprete: Titãs. **Titãs. Jesus não tem dentes no país dos banguelas.** Rio de Janeiro: WEA, v. 1, 1987.

ALVARENGA NETO, R. C. D. de; BARBOSA, R. R.; CENDON, B. V. A construção de metodologia de pesquisa qualitativa com vistas à apreensão da realidade organizacional brasileira: estudos de casos múltiplos para proposição de modelagem conceitual integrativa. **Informação & Sociedade**, v. 16, n. 2, p.63-68, 2006.

AUGÉ, Marc. **Não Lugares:** Introdução a uma antropologia da supermodernidade. 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BALEIRO, Zeca. Salão de Beleza. Intérprete: Zeca Baleiro. **Por onde andará Stephen Fry?**. Globe Music/TOTEMusic, 1999.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. Obras escolhidas: **Magia e técnica, arte e política**. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 14 jul de 2010.

_____. Câmara de Educação Básica/ Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 04/2000. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 16 fev de 2000.

_____, LDB. **N. º 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 23, 1996.

_____, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Documento Preliminar**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/ BNCC-APRESENTACAO.pdf> Acesso em: 12/08/2016

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

_____, MEC. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação infantil**. MEC/Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2006.

CASTORIADIS, Cornelius. **Encruzilhadas do Labirinto II** - Domínios do Homem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CERTEAU, Michel de**. A invenção do cotidiano:** 1. Artes de Fazer. 12ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COELHO, Teixeira. **A cultura e seu contrário**: cultura, arte e política pós-2001. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2008.

DEBORD, GUY. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto: 1997.

EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. **O pós-modernismo.** São Paulo: Perspectiva, p. 173-188, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1989.

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

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GORE, J. M. **Foucault e a Educação:** fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. (org) O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10ª Ed. Rio de janeiro: DP&A, 2000.

I. B. G. E. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **CENSO 2010**. Disponível in: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/> Acessado em, 20, out. 2015.

KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do juízo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

KOHAN, Walter O. Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano. **Educação e. Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010.

LARROSA, J. SKLIAR, C. (org). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença**.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana:** danças piruetas e mascaradas. 4ªed.,2ªimp. Belo Horizonte; Autêntica, 2004.

_____. **Nota sobre a Experiência e o Saber da Experiência**. Textos - subsídios ao Trabalho Pedagógico das Unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC. Leituras – SME, julho de 2001.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEITE, Maria Isabel. Tudo para a criança deve ser infantil? In: PILLOTTO, Silvia S. Duarte. (org). **Linguagens da arte na infância**. Joinville, SC : UNIVILLE, p.49-58, 2007.

LIMA, Mayumi S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LIPOVETSKY, Gilles. SERROY, Jean. **A estetização do Mundo:** Viver na era do capitalismo artista. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MALDONATO, Mauro. **Passagens do tempo**. São Paulo: Edições SESC SP, 2012.

MOGNOL, Letícia C. A Arquitetura do espaço escolar: um espaço/lugar para a arte na educação. In: PILLOTTO, Silvia S. Duarte. (org). **Linguagens da arte na infância**. Joinville, SC: UNIVILLE, p.118-128, 2007.

NASCIMENTO, Milton; BRANDT, Fernando. Encontros e Despedidas. Intérpretes: Milton Nascimento e Hubert Laws. **Encontros e despedidas**, Rio de Janeiro: PolyGram, v. 1, 1985.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil e artes: sentidos e práticas possíveis. **Caderno de Formação:** formação de professores educação infantil princípios e fundamentos. Acervo digital Unesp, v. 3, p. 27-39, 2011.

PEREIRA, Marcos V. 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.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. (Org.). **Crianças e miúdos:** perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

_____. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L.;LEITE FILHO, A. (orgs). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SCHILLER, Frederich. **Cartas sobre a Educação Estética da Humanidade.** São Paulo, E.P.U. 1991.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível:** estética e política. São Paulo: Ed. 34, 2005.

_____. **O Desentendimento:** política e filosofia.. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. **O que significa estética**. Disponível em: <http://cargocollective.com/ymago/Ranciere-Txt-2> Outubro de 2011. Acessado em 11/01/2016.

_____. **Políticas da Escrita.** São Paulo: Ed. 34, 1995.

ROPELATO, Carla C. da Silva. PEREIRA, Leda T. C. Projeto de trabalho: aproximando a infância da experiência. In: PILLOTTO, Silvia S. Duarte. (org). **Linguagens da arte na infância**. Joinville, SC : UNIVILLE, 2007. p. 60-74.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Gestão e conhecimento sensível na contemporaneidade**. Joinville, SC: UNIVILLE; Florianópolis: EdUFSC, 2006.

RAMIL, Vitor. Espaços. Intérprete: Vitor Ramil. **Ramilonga** – a estética do frio. (Satolep Music, 1997).

RICHTER, Sandra. Bachelard e a experiência poética como dimensão educativa da arte. **Educação (UFSM)**, v. 31, n. 2, p.241-254, 2006.

_____. O sensível sob o admirar filosófico. **Educação e Realidade**, v. 30, p. 187-202, 2005.

RUSSO, Renato. O mundo anda tão complicado. Intérprete: Legião Urbana. **V**. EMI, 1991.

SANTOS, Lulu. Minha Vida. Intérprete: Lulu Santos. **Lulu**. Rio de Janeiro: RCA, 1986.

VALLE, Lílian. Castoriadis: uma filosofia para a educação. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 493-513, 2008.

VELOSO, Caetano Emanuel Vianna Telles. Oração ao tempo. Intérprete: Caetano Veloso. **Cinema transcendental**. Verve, 1979.

VEIGA-NETO, A. **Espaços, tempos e disciplinas:** as crianças ainda devem ir à escola? In: ALVES-MAZZOTTI, Alda et alii. Linguagens, espaços e tempos nos ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP/A, 2000a, p.9-20.

VEIGA-NETO, A. **As idades do corpo:** (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades... In: AZEVEDO, José Clóvis et alii (org). Utopia e democracia na educação cidadã. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000b, p.215-234.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. In: **Psciologia USP**. São Paulo, 21 (4), p. 681-701, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso:** Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman editora, 2015.