

RICARDO AUGUSTO ROCHA

**O gosto e suas implicações no planejamento pedagógico na
Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de
Florianópolis-SC**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina em cumprimento a requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, linha de pesquisa Sociologia e História da Educação, sob a orientação do Professor Doutor Jaison José Bassani.

Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Rocha, Ricardo Augusto

O gosto e suas implicações no planejamento pedagógico na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC / Ricardo Augusto Rocha ; orientador, Jaison José Bassani, 2018.
169 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Gosto. 3. Docência. 4. Educação Infantil. 5. Planejamento pedagógico. I. Bassani, Jaison José . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“O gosto e suas implicações no planejamento pedagógico na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC”

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 13/08/2018

Dr Jaison José Bassani (DEF/CDS/UFSC - Orientador)

Dr Christian Muleka Mwewa (UFMS/CPTL/MS - Examinador)

Drª Carmen Lúcia Nunes Vieira (NEPESC/CED/UFSC - Examinadora)

Dr Francisco Emílio de Medeiros (DEF/CDS/UFSC - Examinador)

Dr Fábio Machado Pinto (MEN/CED/UFSC - Suplente)

Jaison Bassani

Christian Muleka Mwewa

Carmen Lucia Nunes Vieira

Francisco Emílio de Medeiros

Ricardo Augusto Rocha
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/AGOSTO/2018

Prof. Elson Antonio Pain
Coordenador do PPGE/CED/UFSC
Portaria nº 444/2018

AGRADEÇO...

Ao meu orientador, professor Jaison, por ter acreditado na chegada ao cume e colocado à disposição deste trabalho todas suas competências intelectuais e emocionais para a consecução da tarefa.

Aos meus companheiros de caminhada artístico-cultural-musico-brutal da banda MARRETA, Cassio, Felix e Casarin, que estiveram sempre ao meu lado em suporte para que eu marretasse medos, fantasmas e forjasse as armas e ferramentas para a labuta acadêmica.

Aos outros tão importantes companheiros Douglas Edson (o Doug) e Marcio Cardoso que, da mesma forma, como os pares que formam comigo aquele trio a que chamamos de indomável, ofereceram o ombro, a escuta, a solidariedade, muitos risos (sempre!) e a confiança em seu companheiro de riffs de guitarra, arranjos, letras e linhas de bateria. Non serviam!

Aos familiares que, mesmo à distância, nunca relegaram o suporte emocional nos momentos mais difíceis e reconhecem o valor da caminhada até aqui construída. Dona Iracema, insuspeita, amável e confiante, sempre recompondo as forças do filho distante quando estas pareciam se esvaír.

Aos familiares de minha companheira, Valdir, Eliete e Thiago, por darem também o suporte necessário e apoio desinteressado.

Aos amigos Leo, Otávio, Estevon, Rogerio, Kazuo, Wellington e especialmente o Renato. Aqui há segredos, tesouros que pertencem somente a nós. O registro é apenas para que se coloque publicamente a importância dessas figuras preciosas.

Aos artistas do mundo do rock e do metal, e de tantos outros gêneros, mas especialmente daqueles primeiros, que produzem os emaranhados de riffs, acordes, andamentos e linhas melódicas às quais sempre recorri na solidão da escrita. Sem a música, não chegaria até aqui.

E àquela que em momento algum hesitou em apostar no cumprimento da tarefa. A 'alemã persistente', otimista, firme, segura, confiante, risonha e parceira, que esteve comigo do começo ao fim desta caminhada. Ela sabe.

RESUMO

O trabalho teve como objetivo analisar as implicações do gosto no planejamento das práticas pedagógicas da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC. Recorremos à produção no campo da Sociologia acerca do tema, notadamente o aporte bourdieiano em torno dos conceitos de gosto, *habitus* e as modalidades de capital. Realizamos análise documental de referenciais orientadores do trabalho pedagógico e entrevistas semiestruturadas com três professores que atuam na Educação Infantil dessa rede de ensino. Os dados foram analisados qualitativamente e os resultados revelam a relevância do problema do gosto na documentação oficial como um eixo estruturante da proposta curricular, bem como pontua sobre as trajetórias pessoais e profissionais dos entrevistados e suas implicações para a consecução dos planejamentos e práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Gosto; Docência; Educação Infantil; Planejamento pedagógico.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the implications of taste in the planning of the pedagogical practices of Early Childhood Education of the Municipal Teaching Network of Florianópolis-SC. We turn to the production in the field of Sociology about the theme, notably the Bourdieuan contribution around the concepts of taste, habitus and the modalities of capital. We perform documentary analysis of guiding referents of the pedagogical work and semi-structured interviews with three teachers who work in Child Education in this teaching network. The data were analyzed qualitatively and the results reveal the relevance of the taste problem in the official documentation as a structuring axis of the curricular proposal, as well as the personal and professional trajectories of the interviewees and their implications for the accomplishment of the pedagogical plans and practices.

Keywords: Taste; Teaching; Child education; Pedagogical planning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
I – REVISITANDO AS PALHAÇARIAS.....	15
1.1 Algumas questões metodológicas	23
1.2 <i>Gosto...</i> Por que o <i>gosto</i> ?	25
II – ELEMENTOS TEÓRICOS PARA COMPREENSÃO DO GOSTO	29
2.1 E os professores, como ficam nessa história?	46
2.2 Uma metamorfose do gosto	51
2.3 Hennion: uma perspectiva contemporânea do gosto	57
III – GOSTO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	66
3.1 O gosto na documentação oficial	66
3.2 As entrevistas e os entrevistados.....	74
3.2.1 Neuza.....	79
3.2.2 Joana.....	93
3.2.3 Marcos.....	104
IV – GOSTO E PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	124
4.1 Gosto e.....	125
4.1.1 Gosto e infância	125
4.1.2 Gosto e família	127
4.1.3 Gosto e formação pessoal	131
4.1.4 Gosto e a formação e carreira docentes	133
4.1.5 Gosto e movimento.....	140
V – O GOSTO E UMA GRAMÁTICA ESTRUTURANTE	148
5.1 Gosto como.....	148
5.1.1 Gosto como desejo	148
5.1.2 Gosto como interesse.....	150
5.1.3 Gosto como prazer... Gosto como escolha.....	152
5.1.4 O gosto e o planejamento: uma gramática estruturante	153
VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	160
ANEXOS	168

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa emerge do gosto e do conhecimento em palhaçaria em vinculação com a minha condição de pedagogo, docente na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis. Venho pesquisando estes liames de modo mais aprofundado desde a Especialização em Educação Infantil¹, concluída com o Trabalho de Conclusão de Curso² que analisava as potencialidades formativas do trabalho com o *clown*³ na Educação Infantil mediante uma proposta pedagógica centrada na palhaçaria, ocasião em que planejei e analisei uma experiência pedagógica que também desenvolvi no âmbito da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, inspirado na pesquisa-ação. Interessa destacar que aquela proposta vinculava o gosto

¹ O trabalho '*Corpo, mimesis e imaginação: o clown como possibilidade de trabalho pedagógico no âmbito da Educação Infantil*' foi a pesquisa em formato de monografia por mim realizada, sob orientação do Prof. Dr. Jaison José Bassani, como pré-requisito para a titulação em nível de Especialização realizada entre 2013 e 2014 no CEDEI – Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, pela UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina e pelo NDI - Núcleo de Desenvolvimento Infantil. Defendida em setembro de 2014, a pesquisa tinha como objetivo a análise de possibilidades e limites de proposições realizadas com crianças da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis a partir da abordagem de temas do mundo da palhaçaria e sob a ótica da compreensão benjaminiana de mimesis e das formulações da teoria histórico-cultural - notadamente em Vigotski - acerca da dimensão da imaginação. Foi realizado também análise documental para a compreensão e apresentação ao leitor do arcabouço histórico e do estado da arte no campo do que viemos a chamar de palhaçaria, e os conceitos trazidos à baila também acabaram por se constituir como instrumentos de análise.

² A pesquisa objetivou analisar as potencialidades formativas do trabalho com o *clown* na Educação Infantil, considerando a relação entre corpo, mimesis e imaginação como possibilidade de uma educação estética.

³ No trabalho a que já nos referimos (ROCHA, 2014), o conceito *clown* é apresentado e problematizado desde um ponto de vista histórico, estético e político. Sabe-se que *clown* e *palhaço* são dois conceitos similares, diferenciados apenas por seus percursos etimológicos e linguísticos, mas que referem-se ao mesmo *tipo cômico* construído e herdado historicamente. Fazemos aqui, como fizemos naquele outro trabalho, a opção por adotar a versão *clown* pelo fato de que, em grande dos trabalhos que visitamos naquela oportunidade, era essa também a escolha dos autores.

e a trajetória pela arte da palhaçaria à minha prática docente. O foco de análise estava centrado nas potencialidades do trabalho com o clown na Educação Infantil. Em meio as análises, passei a perguntar de forma mais incisiva pela própria relação entre *gosto*, *conhecimento* e *ensino*, ou, mais especificamente, pelo *gosto* e pelo *conhecimento* do professor quando implicados na construção de um objeto de ensino e pelas práticas pedagógicas planejadas ao *gosto* do *professor*.

Na pesquisa ora em tela desloco o foco das análises da minha própria prática pedagógica para entrevistar pares que atuam na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis e para analisar documentos oficiais que orientam a Educação Infantil com o objetivo de discutir o lugar do *gosto* no planejamento de professores de Educação Infantil.

I - REVISITANDO AS PALHAÇARIAS...

Quando nos propusemos a realizar esta tarefa de pesquisa, com o ingresso no Mestrado em Educação, as questões que primeiramente nos inquietavam diziam respeito a um conjunto de especificidades do fazer pedagógico na Educação Infantil, mas de maneira esparsa, um tanto quanto indefinida, genérica. Ora considerávamos realizar uma análise comparativa entre os contextos deste segmento educacional (ou seria de ensino?) e o Ensino Fundamental, ora sobre temáticas concernentes exclusivamente àquela primeira modalidade de educação formal. Tínhamos o *ensinar* e o *educar* como conceitos a nos nortear neste percurso, isto é, pensávamos que, a partir deles, poderíamos elaborar reflexão que seria de alguma valia para a Educação Infantil. Daí mergulharíamos na literatura, notadamente as orientações e normatizações oficiais, para ver de que forma os termos eram ali abordados, quantitativa e qualitativamente.

Mais objetivamente, o fio histórico que costura o movimento desta pesquisa termina por nos levar, mesmo que de passagem, pelos esforços que dedicamos em 2014 (ROCHA, 2014) no trabalho que envolveu investigações acerca do trabalho com a figura do palhaço no âmbito da Educação Infantil. Ali fizemos breve levantamento histórico e teórico sobre alguns dos principais conceitos que cruzavam aquela problemática, propusemos uma série de atividades – então chamadas de *episódios* – junto às crianças, procedemos à sistematização dos registros (audiofônicos, fotográficos, escritos, fílmicos) e à posterior observação crítica para identificação e proposição de categorias de análise.

A pesquisa, em nível de especialização, tinha como um dos objetivos a verificação das possibilidades de processos de formação corporal engendrados em torno daquele objeto da cultura, o *clown*. Naquela ocasião, colocamo-nos na condição de professor-pesquisador: escrevíamos as formulações teórico-metodológicas, pensávamos nas propostas a serem realizadas concretamente com as crianças no fazer pedagógico – uma turma de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis – e elaborávamos a análise científica.

Em verdade, ao reunirmos esforços mais uma vez para a realização deste novo projeto de trabalho, circundávamos, ainda sem encontrar uma lente apropriada para análise, o campo da prática pedagógica na Educação Infantil. Esse era, sempre foi, o centro de nossas preocupações: o que se ensina? Se ensina? Ou se educa? Como? Em se

tratando de uma área de intervenção, a pergunta se recoloca: como temos planejado o trabalho pedagógico?

Ao revisitar aquele trabalho das palhaçarias realizadas com e pelas crianças, e buscando dar forma àquilo que tentávamos delimitar enquanto problema da pesquisa, o trabalho de garimpagem foi revelando o elemento que acabamos tomando nas mãos para apreciação. Naquele momento, desenvolveu-se e analisou-se um conjunto de atividades (episódios) que atravessaram o mundo das palhaçarias⁴, com um determinado grupo de crianças, num dado contexto. O que nos instigava então era o movimento do professor na direção da temática do palhaço, pois daí se estabelece uma relação que irá constituir o processo pedagógico. Um objeto da cultura é compreendido como um objeto do conhecimento, tornando-se assim *ensinável*. E qual(is) elemento(s) que engendra(m) esta relação, a qual imprime esta dinâmica de transformação do status de um elemento da cultura em elemento ensinável? *O que leva o professor a fazer determinadas escolhas? Como esta escolha e o movimento desta escolha dialogam com a documentação oficial? O que nos diz a documentação oficial deste município a respeito deste movimento realizado pelo professor? Quais aspectos da relação entre professor e objeto de conhecimento podem ser observados neste processo?* A princípio, eram estes alguns dos questionamentos que se colocavam diante de nós.

Mas precisávamos delimitar mais... Proceder ao recorte teórico-metodológico que é de praxe em trabalhos desta natureza. Algo que ia se tornando um pouco mais evidente ao revisitarmos aquele trabalho – e que nos mobilizou o suficiente para estarmos novamente aqui neste novo diálogo, era o fato de que, notoriamente, *os aspectos relacionados ao histórico de vida daquele professor-pesquisador tinham relação direta (e importante) na forma como pensava a proposição das atividades com crianças*. Na verdade, a própria escolha da temática passava por esta dimensão. A formação inicial daquele professor, o percurso realizado por

⁴ O trabalho de pesquisa aqui referendado e que integrará uma das estratégias metodológicas trata-se de uma pesquisa em nível de Especialização realizada entre 2013 e 2014 no âmbito da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis como trabalho de conclusão de curso do CEDEI – Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, pela UFSC/NDI.

ele em situações bem específicas (relatadas no corpo do texto daquele trabalho), seu envolvimento com práticas culturais que circundavam espacialmente e temporalmente o contexto de sua formação docente básica, seus afetos, expectativas e questionamentos a respeito da própria práxis com as crianças – a partir de uma observação crítica sobre a relação com elas e com os objetos de conhecimento (atravessadas pelas premissas da documentação oficial que orienta as práticas pedagógicas daquele município), suas predileções e preferências por determinados conteúdos e elementos da cultura levaram-nos a refletir: *qual o papel do gosto nas práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças da Educação Infantil, em nosso caso especificamente com o público da rede municipal de Florianópolis/SC?* Porque era sabido: aquele professor, fundamentado nos referenciais curriculares desse sistema de ensino, elencava um determinado conteúdo a ser trabalhado com as crianças.

Tudo começou assim:

– Pa-lha-ço! Pa-lha-ço! Pa-lha-ço!..”

Foi a expressão cantarolada, cada sílaba acompanhada de uma palma, que ouvi das crianças do Grupo IV A, então denominado Grupo Naja, de um Núcleo de Educação Infantil da rede pública municipal de Florianópolis, ao me levantar do tapete naquela manhã de 2013 que marcou minha memória de professor. Alguém havia aberto a porta da sala enquanto conversávamos na roda. Aos sermos interrompidos, levantei-me e caminhei em direção à porta, aborrecido. Mas... Ao invés de simplesmente exteriorizar aquele estado de espírito, num movimento interno, em que minha racionalidade, intencionalidade e um impulso para transformar aquilo em brincadeira agiram amalgamados, lá estava meu corpo, tropeçando em objetos que encontrava pelo caminho, experimentando estados internos, atrapalhado, assustado, fisionomia de raiva e constrangimento, suspiros, até chegar à porta e... Ufa! Finalmente conseguir fechá-la! Como que numa esquete ensaiada, mas num jogo que tirou daquele momento o insumo para a bobagem, o barulho da porta se cerrando ao estalar do trinco da fechadura foi a centelha na pólvora para que o riso instalado

nas crianças se transformasse no coro que inicia o relato.

Não havia figurino, maquiagem ou ambientação cênica estruturada que pudesse levar o imaginário das crianças a esperar por alguma intervenção do gênero. Vestia uma ‘roupa convencional de professor’ ou, para não cairmos em estereótipos, uma roupa do dia-a-dia, de trabalho: camisa de malha, calça jeans, tênis, meia. A reflexão sobre o ocorrido, principalmente pelo fato de o momento ter sido imprevisto, remeteu-me mais uma vez – há algum tempo já que vinha alimentando o desejo de pensar este tema – à problemática da figura do clown/palhaço na Educação Infantil. (ROCHA, *ibid.*, p. 20)

O relato segue, apresentando na sequência um recorte da biografia do professor, em que este descreve sua caminhada ao longo do tempo de formação superior (em graduação), tanto quanto aquilo que diz respeito às relações estabelecidas no espaço institucional como o que transpassou os muros da universidade e percorre espaços culturais da localidade em que estava inserida aquela instituição. Chama-nos à atenção o fato de este trecho do relato ter início com a expressão ‘Esta paixão’ (ROCHA, *ibid.*, p. 21), bem como ‘vasculhar neste baú’, quando o *professor-palhaço*⁵ faz referência à possibilidade de as escolhas pedagógicas daquele momento estarem relacionadas com seu histórico de vida. Além da questão da oferta cultural do próprio bairro/cidade em que se deu sua formação e de sua relação com estes espaços e da referência a seu próprio histórico de vida, parece-nos significativo, como poderemos ver mais à frente ao tratarmos das lentes teórico-metodológicas com que pretendemos seguir esta caminhada, a menção que o professor faz a uma figura que fez parte de sua formação ‘extracurricular’ (será?) na graduação em Pedagogia.

⁵ O conceito de *professor-palhaço* é apresentado mais à frente daquele trabalho quando, a partir da análise dos dados e da proposição de categorias analíticas, propusemos naquele momento esta expressão entendendo que esta poderia contemplar a problemática ali tratada.

Na mesma época (em 2003), eu e o *grande* [grifo nosso] amigo Ricardo Perez Pombal, hoje também pedagogo e escritor de literatura infantil, nos conhecemos no curso de Pedagogia. Ricardo já trazia uma bagagem de alguém a quem a poesia e os espaços culturais, inclusive os chamados “alternativos” que constituem o circuito cultural de Barão Geraldo mencionado acima, não eram estranhos. Essa minha ligação com a poesia e com a Arte deve-se muito a esta amizade também, e seria injusto não citar isso aqui. Até porque as minhas primeiras explorações de elementos clownescos se deram justamente durante o curso de Pedagogia na companhia do hoje escritor. Com o intuito inicial de “rompermos com a mesmice das aulas e com a rotina”, bolávamos, nos intervalos das aulas, intervenções cênicas ou esquetes que eram apresentadas durante as aulas, muitas vezes sem o consentimento de professores (nossos ou de outros cursos). Fazíamos isso de forma amadora, eu principalmente sem muito entendimento teórico do que ali ocorria, mas um “entendimento” muito mais visceral. Formávamos uma dupla a que demos o nome de “Polenta Frita” e, ao menos uma vez por semestre, idealizávamos e estruturávamos alguma intervenção. Foi ele, Ricardo, que me levou pela primeira vez ao Espaço Cultural Semente. E foi lá que, certa feita, numa deixa do palhaço Augusto que fazia os intervalos entre um e outro número, nos entreolhamos, tomamos o palco, subimos nas duas únicas cadeiras do cenário, abrimos os braços e entoamos versos do poeta Mário Quintana (1978):

Todos estes que aí estão
Atravancando meu caminho
Eles, passarão...
Eu, passarinho!

E sumimos, voando a partir das cadeiras com as asas abertas, por de trás das cortinas...
A partir desta época e destas experiências, a convivência com o teatro e palhaços passou a ser algo presente em minha vida, seja na condição de

espectador assíduo, seja nas relações de amizades e rodas de conversa com colegas.

Temos então constituída até aí uma tríade proposta por nós naquele momento como uma estrutura que oferecia as condições para que um determinado produto cultural fosse posteriormente elencado como componente curricular de um planejamento pedagógico: o contexto da formação acadêmica e a oferta cultural; o histórico de vida do professor; as relações interpessoais que mediaram a interação com elementos da cultura.

O primeiro excerto do relato que citamos aqui traz a imagem do contexto em que o professor, na relação com as crianças, tem um *insight*, o de reconsiderar, ou melhor, de buscar elementos para sistematizar a possibilidade de trabalho com a figura do *clown*. Naquele momento inicial, isto é, no ano e no espaço institucional que produz a imagem retratada e aqui citada, ainda não se chega a formular um projeto de trabalho pedagógico que tenha o *clown* como um conteúdo pedagógico. O caldo com os ingredientes que alimentam este movimento do professor na direção de um determinado produto cultural com o intuito de transformá-lo em objeto de trabalho pedagógico, de ensino por assim dizer, parte deste *insight* como disparador de uma série de afetos – como nos mostra o relato daquele trabalho, fazendo também com que o professor busque espaços apropriados de formação que tratem da figura do palhaço. Também no relato (ROCHA, *ibid.*, p. 24, 25) encontramos os dados que informam a busca e realização do professor por cursos e oficinas de formação com profissionais da área de Artes Cênicas especialistas no trato com a figura do *clown*.

A aspiração de formalizar um trabalho nestes moldes seria retomada no ano seguinte, no contexto de uma outra creche em que viria a atuar o professor, oportunidade em que viria a construir metodologicamente uma proposta de trabalho envolvendo a figura do *clown* como conteúdo pedagógico.

Com o objetivo de analisar as potencialidades formativas do trabalho com o clown na Educação Infantil, planejamos, desenvolvemos e acompanhamos uma experiência pedagógica no âmbito da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis [...]. A intervenção pedagógica, cujo planejamento descreveremos em seguida, foi

desenvolvida com o Grupo V de 2014 de uma creche da Rede Municipal de Florianópolis, localizada em bairro urbano próximo ao centro da cidade, e na qual atuo diretamente como professor de Educação Infantil. (ROCHA, *ibid.*, p. 49)

E o trabalho de escrita e atuação pedagógica segue com a fundamentação teórica, organização da metodologia, consecução das práticas e análise dos dados produzidos. Há situações vividas conjuntamente por professor e crianças... Há um trabalho pedagógico a ser desenvolvido no espaço educacional... E, para tanto, há também um planejamento pedagógico a ser pensado e sistematizado.

A subjetividade do professor, as condições de produção desta subjetividade, seu percurso de formação e suas escolhas o levam a *elencar* um determinado objeto da cultura como um objeto a se ensinar. Suas predileções, referências, experiências afetaram diretamente a qualidade das relações que estabelece com os objetos da cultura, então objetos de conhecimento, os quais permite tornar acessíveis e cognoscíveis pelas crianças.

Hoje, olhando para esta produção – produção de um trabalho de formação, de um percurso de vida e de vidas – colocam-se algumas questões à nossa frente: *o que leva o professor a optar por este e não por aquele objeto da cultura para ser tratado como objeto de ensino? Como que se produziram as condições de sua biografia e percurso acadêmico, que propiciaram estes encontros e reencontros com aquele objeto da cultura que se pretende agora ensinar?* Seguindo adiante, e já buscando diálogo inicial com os referenciais que apresentaremos oportunamente, *o que legitima esta escolha?* Levantamos esta última questão considerando que, no espaço da Educação Infantil assim como em outros segmentos educacionais, há sempre uma dimensão pública – a do currículo, a da institucionalidade – e outra privada – a das subjetividades, do professor – que se entrecruzam sob determinados marcos regulatórios.

Nesse contexto dedicamos especial atenção à dimensão do sujeito professor e seu movimento na direção dos objetos da cultura que se constituem como objetos de ensino. Se para Bourdieu (2003) há um elemento de cunho mercadológico ou de busca por diferenciação na produção daquilo que é ofertado para a produção dos gostos, e se há um elemento cultural, vinculado à violência simbólica, quais as motivações de um professor ao elencar determinados conteúdos? *O que lhe orienta? O que mobiliza esta busca? Como se constrói o gosto do professor? O*

gosto se vincula, por exemplo, ao *clown* como objeto de ensino ou como diversão para as crianças? *O gosto do professor qualifica objetos de ensino a partir de objetos da cultura?* Quais as condições institucionais que submetem o trabalho do professor a uma estrutura de busca de satisfação dos gostos por parte da comunidade escolar? Em outras palavras: até que ponto o que se trabalha é mesmo um currículo que tem caráter eminentemente público, construído a partir do trabalho sistemático, científico, interdisciplinar que busca estabelecer parâmetros para aquilo que deve ser de acesso democrático e universal para as crianças?

Se retomar este trabalho de pesquisa é o que nos sensibiliza inicialmente, importa-nos examinar a questão num horizonte mais amplo, não nos restringindo então a problematizar apenas as palhaçarias por nós desenvolvidas naquele momento de trabalho de conclusão de curso de especialização, mas focalizando, especialmente, o percurso de outros profissionais da Rede Municipal de Educação Infantil em Florianópolis, observando o lugar e a importância do gosto para a materialização de suas respectivas práticas. É importante ressaltar, como veremos por reiteradas vezes no decorrer do texto, que quando nos referimos às práticas não estamos limitando o alcance do termo àquilo que acontece especificamente no encontro com as crianças, mas notoriamente no movimento realizado pelos docentes ao elegerem os ‘elementos ensináveis’.

Ficava claro para nós que havia uma relação importante entre aquilo que, conforme nos indicará a produção teórica que apresentaremos na sequência, havia se instituído como o que chamaremos aqui de um *jeito de ser professor* – ou as conformações sociais, biográficas e culturais daquele sujeito – e as escolhas que fazia por determinados componentes curriculares: *seus gostos*.

Consideramos, nessa direção, a necessidade de nos aproximarmos do campo mediante as vozes dos professores, as políticas oficiais, enfim discursos e práticas que formam uma constelação em torno do gosto na Educação Infantil e que expressam concepções de educação ou de educação estética do nosso tempo presente. Para tal, fomos tomar conhecimento e investigar práticas realizadas por outros colegas docentes que atuassem nesta mesma rede de ensino tendo como instrumentos o questionário para fim de delimitação dos sujeitos, a entrevista e a análise documental, de inspiração etnográfica – dado que “fomos à campo”.

1.1 Algumas questões metodológicas

O critério para escolha dos profissionais que seriam entrevistados para esta investigação foi a consecução de trabalhos pedagógicos tidos como ‘paradigmáticos’ (ou referenciais de alguma forma), assim reconhecidos pela comunidade de professores e famílias de crianças que frequentam creches e pré-escolas da Rede. No tópico em que tratamos da entrevista e dos entrevistados, esmiuçaremos mais como se deu este processo de aproximação aos professores.

Para a produção dos dados junto aos professores que seriam sujeitos da pesquisa, fizemos a opção pelo uso de um roteiro de *entrevista semiestruturada*. Como indica Manzini (2012, p. 156),

A entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta.

Conforme sistematiza o mesmo autor em outro trabalho que trata sobre a questão da metodologia de pesquisa e o uso de entrevistas desta natureza (MANZINI, 2003), outros elementos que concernem a aspectos deste recurso metodológico justificam nossa opção por este advento, quais sejam: o fato de, como veremos a frente, o então entrevistador conhecer o público que entrevistaria – não somente por integrar o mesmo campo profissional dos entrevistados, mas por conhecê-los pessoalmente; por conta de a entrevista semiestruturada, como citado acima, constituir-se em um formato de produção de dados que prevê certa flexibilidade no momento da interação (da entrevista em si neste caso) com o sujeito da pesquisa; e porque pretendíamos abordar a partir de mais do que apenas uma pergunta – como é o caso, por exemplo, de uma entrevista não-estruturada ou, dependendo da situação, de uma entrevista fechada – os conceitos definidos como centro da problemática desta pesquisa.

Ainda sobre a metodologia, mas na esfera de uma etapa subsequente à da elaboração do roteiro de perguntas de uma entrevista semiestruturada, o mesmo pesquisador faz o alerta de que

[...] uma entrevista não se refere a um produto verbal e transcrito, mas a um processo de coleta que envolve interação social. Os dados que podem ser analisados, tendo como procedimento de coleta uma entrevista, são inúmeros e o produto verbal transcrito é um dos possíveis recortes desses dados. Dessa forma, temos optado, atualmente, por utilizar as expressões informações advindas da entrevista, dados advindos da entrevista, verbalizações advindas da entrevista ao invés da expressão a entrevista foi transcrita e analisada, pois, como apontamos, muitas podem ser as informações transcritas, quer de natureza verbal ou não-verbal, e muitos podem ser os dados a serem analisados. (MANZINI, 2012, p. 373)

O entendimento de Manzini sobre a questão, o qual acompanhamos, nos ajuda a pensar o processo de produção de dados. Consideramos que ele tem início na apurada observação dos objetivos do trabalho de pesquisa, da *pergunta-problema* e da sistematização dos instrumentos de levantamento dos dados, e buscamos portanto o cuidado de não restringirmos a análise do material atendo-nos somente às informações textuais dispostas a partir da transcrição verbal das entrevistas, mas registrando e rememorando, conforme recursos que empregamos durante o diálogo com os entrevistados, os trejeitos, suspiros, pausas, risos, lamentos... E mesmo tapas na mesa! Enfim, as formas corporais, a expressão dos elementos da cultura corporal mesma a que os entrevistados recorreram para responderem àquele questionamento. No decorrer da apresentação dos entrevistados e na análise dos dados, faremos a descrição, indireta ou em relatos *ipsis literis* de determinados momentos da entrevista, formando imagens mentais sobre o processo que experienciamos e tentando compartilhar com quem vai decodificando este trabalho as dimensões que não cabem no que se escreve apenas.

O leitor verá que, em trechos das entrevistas que citamos diretamente no corpo do texto, e nos quais constam a transcrição de partes que contenham diálogo entre entrevistador e entrevistado, empregamos como recurso metodológico o uso de siglas para identificar o pesquisador que entrevista (P) e o sujeito da pesquisa que é entrevistado (E). Recorremos a esta técnica mediante aquilo que nos indica Marchuschi (1986 apud MANZINI, s/d).

A análise documental focalizou especificamente o documento *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis* (2012).

Os dados produzidos são descritos a partir de categorias que emergem do campo e que nos ajudam a discutir o lugar do *gosto* no planejamento de ensino do professor de Educação Infantil.

Uma outra questão metodológica diz respeito ao uso do sujeito e à concordância verbal: com maior frequência, ao longo do texto fazemos uso da primeira pessoa do plural – nós – ao tecermos nossas considerações e relatarmos o processo de pesquisa. Em algumas situações mais específicas, como no caso dos relatos das entrevistas e na apresentação da pesquisa, recorreremos à primeira pessoa do singular, com o pesquisador colocando-se como sujeito da fala por entendermos ser mais apropriado para aquele tópico.

1.2 Gosto... Por que o gosto?

É farta a produção acadêmica e documentação que reúnem dados sobre a história da Educação Infantil – aqui e alhures (HADDAD, 2008, STEMMER, 2012, KUHLMANN e FERNANDES, 2012), políticas educacionais para este segmento (CAMPOS, 2007, FULLGRAF, 2012, MOREIRA e LARA, 2012, VIEIRA, 2007), os marcos legais e a questão da formação de professores no Brasil (NASCIMENTO, 2017, SCHEIBE, 2007, SILVA e ROSSETI-FERREIRA, 2000, SILVA, 2006) e temas espinhosos como as especificidades, atribuições, dimensões e tensões que constituem o campo da Educação Infantil (ABRAMOVAY e KRAMER, 1991, ARCE, 2004, STEMMER, *ibid.*).

Os ‘grandes temas’ da Educação Infantil, abordados nestas e em outras obras de envergadura que deixamos indicadas aqui, são problematizados quanto: à instituição do próprio campo da Educação Infantil no Brasil, que passa a fazer parte da Educação Básica e ser compreendida com uma das etapas fundamentais do ensino (FULLGRAF, 2012) a partir das determinações, regulamentações e orientações constantes da Constituição Federal de 88 (BRASIL, 1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 96 (BRASIL, 1996) e do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001); e quanto às disputas e tensões entre concepções teóricas que buscam balizar e dar forma ao entendimento de dimensões como o currículo, a natureza do trabalho na

Educação Infantil e as especificidades institucionais e organizacionais deste segmento educacional.

No caso específico deste trabalho, que tratará de questões localizadas no contexto de Florianópolis, o próprio movimento da construção dos referenciais curriculares para Educação Infantil mostra a movimentação política, teórica e metodológica que envolve a área. Wiggers (2000) e Santos (2014), em trabalhos que tratam do percurso da Educação Infantil daquele município, retomam o histórico da Educação Infantil no Brasil tanto em termos de concepções teórico-metodológicas como em relação à produção da legislação e documentos reguladores/orientadores. A primeira pesquisa apresenta dados sobre os marcos legais do município quanto às políticas públicas para Educação Infantil e faz minuciosa investigação sobre como são compreendidos no texto legal conceitos como: currículo/proposta curricular; homem e sociedade; Educação; aluno, criança e infância; professor e educador, desenvolvimento e aprendizagem; brincadeira; espaço e tempo; planejamento e registro.

Wiggers (2000) situa o leitor quanto ao contexto da institucionalidade a nível federal da Educação Infantil (órgãos, secretarias e legislação). A autora reconstitui o percurso deste segmento de ensino na capital catarinense, fazendo análise crítica a respeito dos processos das reformulações legais que se sucedem na regulamentação das políticas públicas e orientações curriculares, as quais passam pela formalização do primeiro documento (datado de 1981) desta natureza e culminando com o chamado *Movimento de Reorientação Curricular do Município de Florianópolis*, levado a cabo pela Secretaria de Educação.

Ambas autoras convergem na argumentação de que é justamente a partir deste marco, datado de 1996 com a materialização deste processo, que Florianópolis conseguirá superar um ideário ainda mais impregnado por concepções arcaicas da Educação Infantil para avançar no sentido de firmar-se enquanto proposta curricular assentada sobre matizes mais contemporâneas e pedagogicamente mais avançadas. O documento que aqui escolhemos como foco da pesquisa (as *Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis*) é reconhecido por aquela primeira autora como

... o documento mais próximo de um currículo [da prefeitura deste município]; não somente por trazer em seu título essa palavra-chave, mas por, de fato,

propor conteúdos e eixos temáticos fundamentados em bases legais e empíricas a fim de direcionar o trabalho pedagógico nas unidades educativas. (SANTOS, *ibid.*, p. 12)

Nesse movimento de elaboração de diretrizes, propostas, referenciais curriculares para a Educação Infantil no município de Florianópolis, foi também elaborado e divulgado o documento intitulado *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis*. Como pode ser observado em seu próprio título, trata-se de uma sistematização com clara intencionalidade no campo das práticas pedagógicas. Segundo consta do próprio documento (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 7), a publicação é

[...] o terceiro volume de um conjunto de documentos elaborados a partir de 2008, que visa a definir as bases para a estruturação de orientações curriculares para a educação infantil municipal em Florianópolis. Antecedem a sua elaboração, as Diretrizes Educativas Pedagógicas para a Educação Infantil, publicadas em 2010 e as Orientações Curriculares para a Educação Infantil Municipal, de 2012.

Em relação àquilo que se compreende como os objetos de conhecimento a serem trabalhados com as crianças (conteúdos ou componentes curriculares), transformados em objetos de ensino e expressos nas práticas pedagógicas, nas estratégias, no planejamento dos professores nos deparamos com uma infinidade de *entendimentos e modos de fazer*. Todavia, há poucas referências em torno do lugar pelo gosto no currículo, exceto no que refere ao *gosto* das crianças. Da mesma forma, poucas são as pesquisas que tratam do gosto na Educação Infantil. O gosto tem sido abordado desde o ponto de vista do professor que gosta ou não de uma criança; do gosto das crianças pelas brincadeiras ou pelo estudo; do gosto das crianças pelas histórias; do gosto pela leitura, entre outros aspectos (FERREIRA, 2015; GALVÃO, BRASIL, 2009; GOHN, STRAVACAS, 2010; RIBEIRO, 2010; SILVA, 2013).

Nossas perguntas, no entanto, não diziam respeito ao gosto especificamente das crianças, mas ao gosto na condição de adulto professor, visto que o gosto pela palhaçaria e o conhecimento sobre ela se

transformou em um objeto de ensino. Nessa direção busquei localizar como e se o gosto aparece nas Orientações Curriculares de Florianópolis (2012) e nas vozes de professores que atuam na Rede, quando aparece e se aparece direcionado à criança e ao professor.

Em síntese, partindo do entendimento de que o gosto não é algo natural, mas cultural, procuramos localizar como ele se relaciona com o conhecimento de um objeto cultural e como ele aparece (ou não) nas práticas pedagógicas de professores. Isso implica em um movimento de encontro e confronto com os contextos, os percursos biográficos e profissionais dos(as) professores(as) buscando observar como afetam (ou *desafetam*) as propostas e condução do trabalho junto às crianças.

De modo mais amplo, podemos pensar se as relações com os componentes de uma determinada matriz curricular podem também ser vistas a partir do gosto que aproxima o professor de um determinado objeto de conhecimento.

Além da apresentação e da introdução, a pesquisa é discutida em quatro capítulos, seguidos das considerações finais. Na apresentação e na introdução expus o tema, o problema, as perguntas da pesquisa, delimitando seu objetivo e os caminhos determinados para discutir o lugar do gosto no planejamento de ensino.

No primeiro capítulo, considerando algumas contribuições da sociologia do gosto, discutimos a constituição social do gosto.

No segundo capítulo, percorremos a documentação oficial do município para o levantamento de informações acerca do tema do gosto e apresento, de forma descritiva e analítica, os sujeitos entrevistados e um recorte dos dados produzidos a partir da entrevista semiestruturada.

No terceiro capítulo, a partir dos dados das entrevistas e da análise documental, apresentamos e discorremos sobre as categorias de análise produzidas.

E, no quarto capítulo, que precede as considerações finais, esboçamos aquilo que entendemos ser uma *gramática estruturante* que se configura na relação do gosto com o planejamento pedagógico.

II – ELEMENTOS TEÓRICOS PARA COMPREENSÃO DO GOSTO

No presente capítulo, buscamos apresentar elementos teóricos que permitam pensar e compreender o gosto – incluindo aí o gosto do professor e pela docência – como problema sociológico, procurando, sobretudo, destacar o seu caráter de construção social, mas também, como se verá no último item desta parte da dissertação, apontar para um possível papel do gosto para além da condição de reflexo dos processos sociais. Para tanto, apoiamo-nos em autores como Coelho (2001), Pierre Bourdieu (2003, 2015) e Antoine Hennion (2010, 2011).

Iniciamos apresentando as formulações conceituais de Coelho (2001), que nos ajudam a estabelecer o lugar em que o próprio autor busca se colocar, o qual, sob certo ponto de vista, é semelhante ao nosso lugar nesta pesquisa: um panorama no qual o professor formado em Direito e pós-graduado em Comunicação traz para seu trabalho o tema do *gosto*.

Portanto, mesmo para o pensamento prismático *a percepção das diferenças*, difusas embora, é fundamental. Haverá mais de um modo de promover a experiência do diverso. Na experiência da cultura, o desenvolvimento do gosto é um modo privilegiado. Isto porque o gosto, num sentido abrangente, é a *faculdade de discernir características ou qualidades de objetos e fenômenos* [grifos nossos]. Mais especificamente, é a *'vantagem* [grifo no original] de descobrir com sutileza e presteza a medida do prazer que cada coisa deve dar aos homens', como apareceu no *Ensaio sobre o Gosto* ⁶, obra inacabada de Montesquieu publicada em 1758 e inicialmente pensada para a *Encyclopédie*. Nesse mesmo texto, Montesquieu dava uma definição mais geral do gosto como sendo aquilo que, independentemente de ser bom ou mau, correto ou não, liga as pessoas a uma coisa, pelo sentimento – definição que *em nada impede a vinculação do gosto às coisas intelectuais*, cujo *conhecimento dá prazer ao espírito* [grifos nossos]. (COELHO, *ibid.*, p. 76)

⁶ Montesquieu, *Essai sur le goût*, Paris, Rivage Poche, 1993.

Coelho lança as seguintes indagações: ‘o que é necessário para ter gosto? Gosto se adquire, o gosto pode ser alterado, o gosto pode alterar?’. E faz então referência à concepção de Montesquieu sobre *gosto natural* e *gosto adquirido*.

O gosto natural é uma aplicação imediata e requintada de regras que não são conhecidas. Não implica nenhuma teoria ou conhecimento. Não é necessário *saber* [grifo no original] que o prazer dado por uma certa coisa considerada bela vem, por exemplo, da surpresa: basta que ela surpreenda – e que surpreenda ‘tanto quanto deve, nem mais nem menos’. E ao lado do gosto natural, um gosto adquirido pode ser desenvolvido, como se anotou, por meio do exercício da multiplicação da visão e do conhecimento. O *gosto adquirido afeta, altera, aumenta e diminui o gosto natural* – e o contrário é também verdadeiro. (COELHO, *ibid.*, p. 81)

Aludindo a Wittgenstein, o autor o aproxima mais uma vez de Montesquieu – considerando a citação que acabamos de fazer, ao mencionar o fato de aquele primeiro autor compreender que nenhum gosto se cria a partir de uma nova estrutura, senão a partir de estruturas existentes. E – talvez o elemento de maior relevância aqui – o entendimento de que, em Wittgenstein, ‘a função do gosto é tornar as coisas aceitáveis’. Coelho percebe uma visão *pessimista* neste autor, além de reiterar o fato de que ele separa o gosto da criatividade. Essa hipótese confere à cultura e à coletividade um papel importante, pois, se o gosto pouco depende da criatividade, então ele será fortemente determinado pelas condições exteriores.

O escritor faz referência também à concepção kantiana de gosto, compreendido como ‘a faculdade de julgar o belo’ (COELHO, *ibid.*, p. 83), por meio da satisfação ou insatisfação provocada. Para Coelho, Kant segue de certa forma Montesquieu quanto a esta dimensão da satisfação como condição para o gosto... Mas se neste último pensador a discussão do gosto segue por vários caminhos, é a partir da concepção kantiana, isto é, mais restritamente *gosto como o estudo do belo*, em que se

inaugura o campo de atuação privilegiado das políticas culturais que é o da obra de cultura, de modo geral, e da arte, singularmente, em

detrimento dos outros domínios que, para Montesquieu, do mesmo modo, promoviam o desenvolvimento do gosto, como as viagens, a visão de uma cidade ou de uma paisagem etc. (Sob este aspecto, uma política cultural pós-moderna encontraria uma alternativa provocante na adoção – não exclusiva, por certo – dos caminhos de Montesquieu). [...] Tradicionalmente, as políticas culturais de educação ou outras (bem atendido, quando uma política de educação tem uma política cultural, o que não é sempre tão certo assim...) *ocupam-se do gosto em sua versão do “bom gosto”* - um outro modo de dizer que o desenvolvimento do gosto, portanto a ampliação da esfera de presença do ser, se faz pela capacidade de ter *bom gosto*, não um gosto qualquer. (COELHO, *ibid.*, p. 84)

O autor apresenta-nos um retrato das tensões que atravessam a discussão sobre cultura nos tempos modernos. Problematisando termos específicos do campo da cultura como *kitsch*, *camp*, *highbrow*, *midbrow* e *lowbrow*, Coelho opera um movimento intrigante por dentro dos embates localizados entre a questão da *cultura popular* e *cultura erudita*⁷. Ou, retomando o que o autor já expôs sobre Kant, do bom e do mau gosto. Ou ainda – como nos faz recordar em Montesquieu –, a distinção entre ‘o “nobre” e o “inferior” (COELHO, *ibid.*, p. 84). O escritor desconstrói

⁷ Coelho apresenta o conceito de *kitsch* como sendo o conjunto de manifestações que configuram-se como uma ‘contestação aos cânones consagrados’, daquilo que se considera belo, que está na esfera do erudito. Esta contraposição teria a ver a ter com questões de classe, com um ressentimento por parte das classes populares, haja vista que os ditos cânones são assim elencados pelos agrupamentos sociais que definem o belo, o bom. Exemplos seriam os filmes de Tarantino, algumas obras do mundo Disney, a apresentadora de TV Hebe Camargo. Já o *camp* constitui-se como um coletivo de produtos culturais que não pode prescindir de determinados códigos, de um caráter distintivo entre grupos e tribos. O *kitsch*, mais democrático, seria ‘uma cultura do interior e suburbana’, enquanto o *camp*, mais segmentado e seletivo, uma ‘cultura urbana, dos grandes centros e do centro dos grandes centros’. Entre o *camp* estariam as *drag queens*, a revista *Playboy*, os quadrinhos de *Flash Gordon*, Elke Maravilha.

paradigmas tanto das concepções advindas de campos mais tradicionais (e para ele rígidos) do entendimento sobre cultura, assim como posiciona-se criticamente quanto a algumas tentativas de se relativizar o que é compreendido como mau gosto.

Se Coelho (2001) nos ajuda a situar frente a ideia de gosto, o sociólogo francês Pierre Bourdieu toma o gosto como objeto de investigação. Sempre numa perspectiva crítica, e preocupado que era com as mazelas do nosso tempo – o que pode explicar porque grande parte ou a totalidade da obra do autor seja atravessada por temas e teses que visam elucidar e dar suporte para a reflexão sobre as injustiças sociais –, Bourdieu constrói gradativamente a formulação (ou reformulação) de conceitos que hoje são caros à Sociologia e a outras áreas do saber, notadamente a Educação.

O conceito de *habitus* é fundamental nesse processo e

surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. *Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano.
[...]

Dessa forma, deve ser visto como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um *campo*⁸ [grifo nosso] o estimulam. (SETTON, 2002., p. 64)

⁸ O conceito de campo faz parte do corpo teórico da obra de Bourdieu. Trata-se de uma noção que traduz a concepção social do autor. Campo seria um espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, espaço de disputa e jogo de poder. Segundo Bourdieu, a sociedade é composta por vários campos, vários espaços dotados de relativa autonomia, mas regidos por regras próprias. (SETTON, *ibid.*, p. 64)

A relação entre indivíduo e sociedade deve ser compreendida então a partir de um viés inter-relacional, de interdependência, ocorrendo então uma ‘orquestração coletiva’ entre o individual, o pessoal, o social e o subjetivo.

Outra dimensão relevante que atravessa a ideia de *habitus* em Bourdieu é colocada por Setton. O *habitus*

[...] não pode ser interpretado apenas como sinônimo de uma memória sedimentada e imutável; é também um sistema de disposição construído continuamente [historicamente, grifo nosso], aberto e constantemente sujeito a novas experiências. Pode ser visto como um estoque de disposições incorporadas, mas postas em prática a partir de estímulos conjunturais de um campo. É possível vê-lo, pois, como um sistema de disposição que predispõe à reflexão e a uma certa consciência das práticas, se e à medida que um feixe de condições históricas permitir. (SETTON, *ibid.*, p. 64-65)

A autora nos auxilia a visualizar a relação entre a produção dos *gostos* ao expor a relação que se faz presente entre a dimensão do *habitus* e a ideia de *campo*. Se os encontros e reencontros entre sujeito e sociedade se dão sob uma perspectiva dialética, então ‘as ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais não derivam de cálculos ou planejamentos, são antes produtos da relação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de uma conjuntura’ (SETTON, *ibid.*, p. 64).

As motivações dos sujeitos em direção a determinados elementos frutos de escolha, seja esta de ordem mais conjuntural/social – *illusio* (BOURDIEU, 1992 apud SETTON, 2002, p. 64), na compreensão de Bourdieu, mais ligada à ideia de *campo* –, ou de cunho mais orgânico/inconsciente – denominada *estratégia* (BOURDIEU, *idem* apud SETTON, *idem*), e que também tem relação com as configurações sociais e históricas em que o sujeito daquela escolha se insere –, são diretamente afetadas pela relação do campo (conjuntura) com o *habitus*, constituindo-se como

[...] um instrumento conceptual que auxilia a apreender uma certa homogeneidade nas disposições, nos gostos e preferências de grupos

e/ou indivíduos produtos de uma mesma trajetória social. Assim o conceito consegue apreender o princípio de parte das disposições práticas normalmente vistas de maneira difusa. (SETTON, *ibid.*, p 64).

Se os percursos individuais relacionam-se dialeticamente com as condições sociais e históricas, e se o *habitus* é a dimensão que nos ajuda a compreender este processo relacional, a autora chama a atenção ao fato de que, diferente do que se pode apreender de outras correntes do pensamento sociológico, a ideia de *habitus* em Bourdieu não deve nos levar a compreendê-lo ‘como instrumento conceptual segundo a ótica da conservação’. *Habitus* não é então apenas resultado estático e perene das estruturas das quais é produto. Essa qualidade da ideia de *habitus* é percebida por Setton no movimento de aproximação que a autora faz entre o sociólogo francês e a produção de outro pensador importante para nossos tempos, Norbert Elias. Sendo os percursos de vida dos sujeitos na contemporaneidade constituídos por múltiplas camadas, ou colocados sob uma configuração social de maior complexidade se pensarmos comparativamente, por exemplo, no início do século XX, a noção de *habitus* e seu caráter de complexificação/mutabilidade ganham ainda mais sustentação.

Apoiando-se em Giddens (1994 apud SETTON, *ibid.*, p. 67), a autora considera que

[...] vivemos em um mundo descontextualizado cujos espaços de convivências e integração, tanto materiais como simbólicos, não se reduzem ao aqui e ao agora. Várias instituições sociais emergiram como que concomitantemente à realização deste novo modelo de interação. O avanço tecnológico, os sistemas peritos, o rádio, a TV, os computadores são novos mediadores dessa ordem social. Em uma situação de modernidade, uma quantidade cada vez maior de pessoas vive em circunstâncias nas quais instituições desencaixadas, ligando práticas locais a relações sociais globalizadas, organizam os aspectos principais da vida cotidiana.

Como consequência,

A coexistência de distintas instâncias de socialização, com projetos múltiplos e uma maior circularidade de valores e referências identitárias, configura um campo da socialização híbrido e diversificado. Com base na discussão anterior, é possível ver essa nova configuração contribuindo para a construção de um habitus, a construção de um novo sujeito social, agora não apenas influenciado e determinado pelas instâncias tradicionais da socialização – a família e a escola. É possível identificar a ordem social contemporânea, fazendo emergir novas formas de interação social, contribuindo para a produção de um habitus alinhado às pressões modernas. (SETTON, *ibid.*, p 67)

Em *A Distinção: crítica social do julgamento*, Bourdieu (2015) aprofunda e sistematiza suas reflexões sobre a dimensão do *gosto*. Considerada por muitos como a obra mais importante do sociólogo, *A Distinção* é síntese de um longo período dedicado à produção do conhecimento e discussão sobre temáticas diversas.

Nas décadas de 60 e 70 do século passado, Bourdieu se envolve em uma série de pesquisas de caráter qualitativo e quantitativo sobre a vida cultural, sobre as práticas de lazer e de consumo de cultura entre os europeus, sobretudo, entre os franceses.

Dessas experiências de investigação Bourdieu publica, em 1976, uma grande pesquisa intitulada *Anatomia do gosto*. Mais tarde, essa mesma pesquisa passa a ser objeto de publicação de sua obra-prima, lançada em 1979: o livro intitulado *A distinção – crítica social do julgamento*. Nessas duas obras, Bourdieu e uma equipe de pesquisadores tentam explicar e discutir a variação do gosto entre os segmentos sociais. (SETTON, s/d)

Bourdieu retoma compreensões relevantes que certas tradições filosóficas produziram e sustentaram ao longo do tempo sobre o tema do *gosto* e conceitos correlatos – como a compreensão do *gosto bárbaro*, *gosto popular* e do *belo* em Kant –, atribuindo com isso um sentido histórico, uma historicidade à sua própria obra, localizando-o no percurso

temporal da produção do conhecimento e evitando possíveis anacronismos.

De modo geral, o que pudemos apreender ao acessar trabalho de tamanha relevância é que, na busca pela distinção, isto é, imbuídos do desejo de se diferenciarem qualitativamente, os agrupamentos sociais e os sujeitos que nele se classificam – sejam eles identificados por critérios de classe (capital econômico) ou, já sob o aporte das contribuições do sociólogo francês, a partir de disposições gregárias que não dizem respeito exclusivamente ao recorte classista, mas que se constituem por dimensões a que Bourdieu denomina como *capital cultural*, *capital social* e *capital simbólico*⁹ – mobilizam certos modos de ser e estar no mundo e

⁹ Assim como se observa em relação a outros postulados teóricos do sociólogo francês, o capital e suas variações não são abordados por Bourdieu em apenas um momento específico de sua obra, mas distribuído no percurso de sua farta produção intelectual. Bonamino (et. Al., 2010) nos ajuda a compreender de maneira mais objetiva os conceitos de capital econômico, cultural, social e simbólico. O econômico, 'na forma de diferentes fatores de produção (terras, fábricas, trabalho) e do conjunto de bens econômicos (dinheiro, patrimônio, bens materiais), é acumulado, reproduzido e ampliado por meio de estratégias específicas de investimento econômico e de outras relacionadas a investimentos culturais e à obtenção ou manutenção de relações sociais que podem possibilitar o estabelecimento de vínculos economicamente úteis a curto e longo prazo'. Neste sentido, para Bourdieu ele não se constitui como a única forma de capital e está relacionado às outras formas de capital que o autor propõe. O capital cultural ocorre em três estágios: *incorporado*, que significa a formação de certas disposições duráveis no organismo – *habitus* – e se refere a um estágio mais primitivo de acumulação, em que o agente social ainda não tem pleno domínio da língua culta e tem entre seus principais elementos constitutivos os gostos, o mundo escolar e a família; *objetivado*, já na forma de bens culturais mesmo – esculturas, pinturas, livros, e que só pode ser apropriado simbolicamente a partir da internalização daquelas disposições duráveis que se formam no estágio do capital cultural incorporado; e o *capital cultural institucionalizado*, referente às titulações escolares e os privilégios/distinções por ele proporcionados. O *capital social* é aquele que justamente está ligado à rede de relações acumuladas pelo agente social e que lhe proporcionam algum tipo de benefício. E o capital simbólico (BOURDIEU, 2013), ao que se entende como prestígio, honra. Guarda relação, por exemplo, com aqueles bens simbólicos da etiqueta de são providos determinados agentes sociais que, munidos deste capital, procuram ou perpetuam o sentido de distinção de sua classe em relação a outras.

nas relações sociais – modos estes constituintes e constituídos pelo *habitus*¹⁰ –, no intuito de reafirmarem as qualidades que reiteram o sentimento de pertença daquele(s) sujeito(s) a determinada coletividade ou, ao contrário, no sentido de negá-la em função das virtudes que se apresentam em agrupamento diverso.

A distinção é para Bourdieu um fenômeno característico das sociedades burguesas. Não que outras formas de sociabilidade estejam isentas deste processo, mas, quanto mais simplificadas determinadas relações sociais, menos aparentes ou menos acentuadas são as modalidades de distinção. É o que o autor pondera ao falar – algo que é recorrente no texto – sobre a obra de arte, pois:

Pelo fato de que sua apropriação supõe disposições e competências que não são universalmente distribuídas – apesar de seu aparente inatismo –, as obras culturais são os objetos de uma apropriação exclusiva, material ou simbólica, além de garantirem, ao funcionarem como capital cultural (objetivado ou incorporado), um *ganho* tanto de *distinção*, proporcionado à raridade dos instrumentos necessários à sua apropriação, quanto de *legitimidade*, ganho por excelência, que consiste no fato de se sentir *justificado para existir* (tal como existe) e de *ser como deve* (ser). Esse é o aspecto que faz a diferença entre a cultura legítima das sociedades divididas em classes – produto da dominação predisposto a exprimir e legitimar a dominação – e a cultura das sociedades pouco ou

¹⁰ Como pode ser observado em *Campo do poder, campo intelectual e habitus de classe* (apud BOURDIEU, 2005), que constitui parte de outra importante obra do sociólogo e em que o autor se ocupa de discorrer sobre conceitos-chaves de seu aporte teórico a partir da História da Arte e da Literatura, o *habitus* é definido como [...] sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio unificador e gerador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. Tais práticas e ideologias poderão atualizar-se em ocasiões mais ou menos favoráveis que lhe propiciam uma posição e uma trajetória determinadas no interior de um campo intelectual que, por sua vez, ocupa uma posição determinada na estrutura da classe dominante. (BOURDIEU, *ibid.*, p. 191)

nada diferenciadas em que o acesso aos instrumentos de apropriação da herança cultural é praticamente distribuído de forma igual, de modo que a cultura, praticamente controlada de forma igual por todos os membros do grupo, não pode funcionar como capital cultural, ou seja, como instrumento de dominação, ou somente em limites muito restritos e em elevadíssimos grau de eufemização. (BOURDIEU, 2015., p. 214)

Não somente no campo da Arte, mas notadamente quanto aos costumes alimentares, ao vestuário e à relação com outros produtos culturais é que o autor disserta sobre esferas da atuação humana, da sociabilidade e processos distintivos.

O *habitus* e o *gosto* são compreendidos na sociologia de Bourdieu como dimensões sempre em relação. O primeiro num sentido mais amplo, definido como a ‘capacidade de produzir práticas e obras classificáveis, além da capacidade de diferenciar e de apreciar essas práticas e esses produtos (o gosto em si, grifos nossos)’. E é na relação entre estas duas dimensões que se constitui o que o autor denomina como *mundo social representado*, ou seja, *o espaço dos estilos de vida* (BOURDIEU, *ibid.*, 162), compreendidos como ‘conjuntos unitários de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos – mobiliário, vestuário, linguagem ou *hexis* corporal – a mesma intenção expressiva’, e que são materializados pelo *gosto*, ‘propensão e aptidão para a apropriação – material e/ou simbólica – de determinada classe de objetos ou de práticas classificadas e classificantes’ (Bourdieu, 2015, 165).

Considerando que as condições diversas de existência produzem *habitus* também diversos em consonância com estas condições, da mesma forma são concebidos diferentes esquemas de percepção e classificação da realidade objetiva, os *estilos de vida*. Estes como ‘produtos sistemáticos do *habitus*’, ‘tornam-se sistemas de sinais socialmente classificados’ (‘distintos’, ‘vulgares’ etc., ou como aquela voz grave, bem articulada, de dicção lenta e desenvolta, que se propaga nas antessalas dos cinemas burgueses). Nesta tríade composta por *habitus*, *estilos de vida* e *gosto*, este último constitui-se então como

[...] o operador prático da transmutação das coisas em sinais distintos e distintivos, das distribuições

contínuas em oposições descontínuas; ele faz com que as diferenças inscritas na *ordem física* dos corpos tenham acesso à *ordem simbólica* das distinções significantes. Transforma práticas objetivamente classificadas em que uma condição significa-se em si mesma – por seu intermédio – em práticas classificadoras, ou seja, em expressão simbólica da posição de classe, pelo fato de percebê-las em suas relações mútuas e em função de esquemas sociais de classificação. Ele encontra-se, assim, na origem do sistema dos traços distintivos que é levado a ser percebido como uma expressão sistemática de uma classe particular de condições de existência, ou seja, como um estilo distinto de vida, por quem possua o conhecimento prático das relações entre os sinais distintivos e as posições nas distribuições, entre o espaço das propriedades objetivas, revelado pela construção científica, e o espaço não menos objetivo dos estilos de vida que existe como tal para a – e pela – experiência comum. (BOURDIEU, *ibid.*, p. 166)

Cada agrupamento social, dotado de certos esquemas de engendramento das relações sociais que situa os agentes sociais (a que poderia chamar-se de sujeitos ou atores sob outra perspectiva teórica) deste agrupamento num lugar comum – *habitus* – manifesta, a partir destes esquemas, as suas aspirações, seus *jeitos de ser e de se relacionar com as coisas do mundo*, especialmente sobre aquilo que costuma ser objeto de desejo. Este, por sua vez, forja-se a partir de uma determinada moral. A moral está no cerne da formação do gosto. O ‘homem rude’ – percepção que denotaria o que Bourdieu chama de preconceito de classe –, simples, que prefere levar o pedaço de coxa de frango à boca pelas próprias mãos a ter que fazer uso de talheres, move-se pela *necessidade* pura e simples, e por um conjunto de valores que, sendo o gosto sempre dimensionado também numa relação de negação, coloca-se em oposição aos caprichos burgueses que condenam estas formas mais rudimentares de se relacionar com os objetos da cultura. Se os modos burgueses preconizam determinados procedimentos – o capital simbólico, ou, por nossa leitura, a forma de se colocar diante das coisas e das relações sociais – que (re)inserem os agentes sociais em um determinado campo a partir da reprodução do *habitus* que é da natureza deste campo, eles carregam

consigo um arcabouço de certas virtudes caras à perspectiva burguesa, conformando então uma certa moral, notoriamente diversa daquela do *gosto popular*. Nesta elaboração, que, como tantas outras, é reiterada inúmeras vezes na obra, Bourdieu propõe então duas categorias de gosto: o *gosto de necessidade* e o *gosto de luxo*.

Outro elemento que nos provoca dada a forma como o autor desenvolve suas teses no percurso da escrita é o fato de que Bourdieu está sempre colocando os conceitos em diálogos tri ou poli dimensionais, numa perspectiva que escapa de binarismos. Tentando ilustrar a forma da escrita – e obviamente da reflexão – do sociólogo, é como pensar num conjunto de crianças, ou mesmo numa criança brincando sozinha, mas tendo à sua disposição três, quatro, cinco ou mais recursos que possam ser, ou melhor, que aquela criança possa transformar em brinquedo no seu jogo dramático, e vê-la inserindo na brincadeira todos os brinquedos disponíveis, de formas e em papéis mais inusitados, criando narrativas que desconstroem as possibilidades com que um adulto provavelmente organizaria à brincadeira. O metiê de Bourdieu é o da elaboração teórica... Mas suas ‘traquinagens’ (conscientes e num outro nível de elaboração psíquica) são tão provocativas ao leitor quanto pode ser o brincar da criança para professores e familiares, desconstruindo certas lógicas, relativizando verdades. Porque Bourdieu aborda seus conceitos sempre num sentido relacional (complexo). Não os coloca em caixas. Oferta-lhes mobilidade.

Conceitos aos quais o autor já dedicou um punhado de elaboração teórica são retomados no decorrer do texto e justamente colocados em disposições reflexivas mais complexas, relacionais, em função de outras teses.

É o que o autor faz quando aproxima as ideias de *gosto de necessidade* e *gosto de luxo*, colocando-as em diálogo com seus postulados sobre o problema de classe que configura também as proposições de Bourdieu sobre a questão do gosto – não sem deixar de problematizar as visões mais estreitas que se limitam a atribuir a questão do gosto ao tema da renda única e exclusivamente.

Pelo fato de que o verdadeiro princípio das preferências é o gosto como necessidade tornada virtude, a teoria que transforma o consumo em uma função simples da renda parece ser fundamentada já que a renda contribui, em grande importância, para determinar a distância da necessidade.

Todavia, ela não pode ser a justificativa para casos em que a mesma renda encontre-se associada a consumos de estruturas totalmente diferentes: assim, os contramestres permanecem vinculados ao gosto “popular”, embora disponham de uma renda superior à dos empregados, cujo gosto não deixa de marcar uma ruptura brutal em relação aos operários, aproximando-se do gosto dos professores.

Pra conseguir uma verdadeira justificativa das variações que a Lei de Engel limita-se a registrar, convém levar em consideração o conjunto das características da condição social que estão associadas – do ponto de vista estatístico – desde a primeira infância à posse de uma renda mais ou menos elevada e que é de natureza a modelar gostos ajustados a tais condições. O verdadeiro princípio das diferenças que se observam no campo do consumo, e muito além dessa área, é a oposição entre os *gostos de luxo* (ou *de liberdade*) e os *gostos de necessidade*: os primeiros caracterizam os indivíduos que são o produto de condições materiais de existência definidas pela *distância da necessidade*, pelas liberdades ou, como se diz, às vezes, pelas *facilidades* garantidas pela posse de um capital; por sua vez, os segundos exprimem, em seu próprio ajuste, a necessidade de que são o produto. (BOURDIEU, 2015, p. 168-169)

E segue, firmando uma de suas tantas críticas à moral burguesa.

Assim, é possível *deduzir* os gostos populares pelos *alimentos* mais *nutritivos* e, ao mesmo tempo, mais *econômicos* – o duplo pleonasma mostra a redução à pura função primária da *necessidade de reproduzir, ao menor custo, a força de trabalho* que se impõe, como sua própria definição, ao proletariado. A ideia de gosto, tipicamente burguesa, já que supõe a liberdade absoluta da escolha, é tão estreitamente associada à ideia de liberdade que é difícil conceber os paradoxos do gosto da necessidade: ou por sua abolição pura e simples, transformando a prática em um produto

direto da necessidade econômica – os operários comem feijão por não disporem de recursos para comprar outro alimento – e ignorando que, na maior parte do tempo, a necessidade só é satisfeita porque os agentes têm *propensão* a satisfazê-la por *terem o gosto* daquilo a que, de qualquer modo, estão condenados; ou por sua transformação em gosto de liberdade, esquecendo os condicionamentos de que ele é produto e, assim, por sua redução a uma preferência patológica ou mórbida para as coisas de – primeira – necessidade, uma espécie de indigência congênita, pretexto para a prática de um racismo de classe que associa o povo ao que é gordo e gorduroso, ao vinho tinto forte, aos enormes tamancos, aos trabalhos pesados, à gargalhada estrondosa, às piadas exageradas, ao bom senso um tanto rudimentar e às pilherias grosseiras. O gosto é *amor fati*, escolha do destino, embora forçada, produzida por condições de existência que, ao excluir qualquer outra possibilidade como se tratasse de puro devaneio, deixam como única escolha o gosto pelo necessário. (BOURDIEU, *ibid.*, p. 168-169)

Aproveitamos a citação acima para reconstruir uma das teses que é bastante presente na argumentação do autor. A distinção, ou o movimento que as classes sociais e suas frações realizam no sentido de distinguirem-se umas das outras, está, obviamente, sustentada sobre o problema da renda. Mas não só. Bourdieu ilustra situações em que, num mesmo segmento classista, podem haver tensões na busca pela distinção que não se explicam somente – ou mesmo de forma alguma – por diferenças de renda entre aquelas frações. Se determinados agentes sociais são passíveis de serem categorizados como pertencentes a uma mesma classe social, mas se há, a partir da observação de suas aspirações e estilos de vida – precedidos pelo *habitus* –, disputas ou engajamentos para se diferenciarem uns dos outros, então há que se encontrar outras explicações para este fenômeno, haja vista que não se pode assentá-lo somente sobre o problema do capital econômico. Isso explica (e se explica pelo) o fato de o sociólogo propor outras categorias de análise – já mencionadas: capital cultural, capital simbólico e capital social – para a compreensão dos fenômenos sociais; e reitera a importância de dimensões

como a moral nos postulados de Bourdieu sobre o problema, o que pode ser mais uma vez observado quando o autor traz a questão do corpo e seus atravessamentos à ideia do gosto.

O gosto em matéria alimentar depende também da ideia que cada classe faz do corpo e dos efeitos da alimentação sobre o corpo, ou seja, sobre sua força, sua saúde e sua beleza, assim como das categorias que ela utiliza para avaliar tais efeitos – aliás, alguns podem ser adotados por uma classe e ignorados por outra, de modo que as diferentes classes podem estabelecer hierarquias bastante diferentes entre os diferentes efeitos: é assim, nas áreas em que as classes populares, mais atentas à *força* do corpo (masculino) do que à sua *forma*, tendem a procurar produtos, ao mesmo tempo, baratos e nutritivos, os membros das profissões liberais mostrarão sua preferência por produtos saborosos, bons para a saúde, leves e que não fazem engordar. Cultura tornada natureza, ou seja, incorporada, classe feita corpo, o gosto contribui para fazer o corpo de classe: princípio de classificação incorporado que comanda todas as formas de incorporação, ele escolhe e modifica tudo o que o corpo ingere. Digere e assimila, do ponto de vista tanto fisiológico, quanto psicológico. Segue-se que *o corpo é a objetivação mais irrecusável do gosto de classe* [grifos nossos], manifestado sob várias maneiras. Em primeiro lugar, no que tem de mais natural, na aparência, ou seja, mas dimensões (volume, tamanho, peso etc.) e nas formas (redondas ou quadradas, rígidas ou flexíveis, retas ou encurvadas, etc.) de sua conformação visível em que se exprime de inúmeros modos uma verdadeira relação com o corpo, ou seja, a maneira de tratá-lo, cuidar dele, alimentá-lo, sustentá-lo, que é reveladora das disposições mais profundas do *habitus*: com efeito, a distribuição entre as classes das propriedades corporais é determinada, por um lado, através das preferências em matérias de consumo alimentar que, por sua vez, podem perpetuar-se para além de suas condições sociais de produção – como é o caso,

em outras áreas, de um sotaque, da maneira de andar, etc. - e, por outro, é claro, através dos usos do corpo no trabalho e no lazer que são solidários com tais condições. (BOURDIEU, *ibid.*, p. 179)

As práticas esportivas e a questão do corpo são dimensões de nossa sociabilidade sobre as quais o autor lança seu olhar em sua *Distinção*. As virtudes (corporais) elencadas por determinada classe ou fração de classe social como as que traduzem em prática aquilo que se almeja reproduzir socialmente a partir das forças do *habitus* (com o perdão do trocadilho) denotam mais uma vez o papel da moral como constituinte destas relações. Bourdieu reforça a tese do *corpo como a objetivação mais irrecusável do gosto de classe* ao problematizar a forma como as classes/frações de classe lidam com as práticas sociais relacionadas ao corpo, estabelecendo como lei geral que

um esporte tem maiores possibilidades de ser adotado pelos membros de uma determinada classe social na medida em que não contradiz a relação com o corpo no que este tem de mais profundo e de mais profundamente inconsciente, ou seja, o *esquema corporal* enquanto depositário de uma verdadeira visão do mundo social, de uma verdadeira filosofia da pessoa e do próprio corpo. É assim que um esporte está predisposto, de alguma forma, para o uso burguês quando a utilização do corpo exigida por ele não lesa, de modo algum, o sentimento da alta dignidade da pessoa que, por exemplo, além de excluir a possibilidade de lançar o corpo nos combates obscuros do rúgbi de atacantes ou nas competições atentatórias à autoestima do atletismo, exige que o indivíduo, levado pela preocupação de impor a representação indiscutível da própria autoridade, dignidade ou distinção, considere o corpo como um fim, transformando-o em um sinal [...] de sua própria naturalidade... (BOURDIEU, *ibid.*, p. 205)

A despeito do fato de que os processos de distinção e a formação do gosto não podem ser compreendidos, como defende o autor, pelo ponto

de vista de apenas uma dimensão, Bourdieu não deixa de asseverar sobre a importância dos espaços familiares.

Qualquer herança material é, propriamente falando, e simultaneamente, uma herança cultural; além disso, os *bens de família* têm como função não só certificar fisicamente a antiguidade e a continuidade da linhagem e, por conseguinte, consagrar a identidade social, indissociável da permanência do tempo, mas também contribuir para sua reprodução moral, ou seja, para reprodução de valores, virtudes e competências que servem de fundamento à filiação legítima das dinastias burguesas. A frequência cotidiana dos objetos antigos ou a visita regular dos antiquários ou das galerias, ou, de modo mais simples, a inserção em um universo de objetos familiares e íntimos “que estão aí, como diz Rilke, sem segundo sentido, bons, simples e seguros”, levam, evidentemente, à aquisição de certo “gosto” que não passa de uma relação de familiaridade imediata com as coisas do gosto; e, também o sentimento de fazer parte de um mundo mais polido e controlado, um mundo cuja existência encontra justificativa em sua perfeição, harmonia e beleza, um mundo que produziu Beethoven e Mozart, além de reproduzir continuamente pessoas capazes de interpretá-los e saboreá-los; e, por último, uma adesão imediata, inscrita no mais profundo **dos *habitus*, aos *gostos* e *aversões*, às *simpatias* e *antipatias*, às *fantasias* e *fobias*** – tudo isso, mais que as opiniões declaradas, serve de fundamente, no inconsciente, à unidade de uma classe. (BOURDIEU, *ibid.*, p. 75)

A categoria família será retomada num outro momento do trabalho, justamente quando, ao procedermos às análises dos dados, observarmos a necessidade desta retomada e um aprofundamento na reflexão.

2.1 E os professores, como ficam nessa história?

Cada classe ou fração de classe, no processo de distinção que se dá nas relações sociais, toma como ponto de partida uma determinada (ou determinadas) modalidade de capital para reafirmar o *habitus* que lhe é peculiar e o *estilo de vida* que marca seus pertencimentos socioculturais. O burguês irá tomar como virtude e professar predileções em direção às suas condições econômicas. Os profissionais liberais caracterizam-se muitas vezes por identificarem-se e buscarem exprimir uma valoração de certos capitais simbólicos, como o cuidado com as vestimentas e os produtos de beleza que, bem administrados, lhes rendem vantagens no campo do capital social (das relações sociais e profissionais) e consequentemente do capital econômico. Um industrial talvez manifeste aspirações semelhantes a um comerciante no que concerne a uma determinada dimensão do capital simbólico (por exemplo, os hábitos alimentares), mas talvez se distancie deste mesmo comerciante no que é relativo ao capital social (as relações sociais). Bourdieu exemplifica uma centena de situações, a partir dos dados retomados de pesquisas anteriores, para ilustrar a complexidade destas relações.

Se cada classe ou fração de classe manifesta, a partir do *habitus* e pela expressão de seus *gostos*, as suas predileções, ou elege aquilo que considera como os elementos mais virtuosos de uma dada sociabilidade, consideramos importante destacar como o trabalho de Bourdieu apresenta os dados quanto à categoria de profissionais do magistério. Este aporte será importante, além da validade da informação em si, para nos dar subsídios e/ou indicações quando do momento da análise de dados. Certamente é oportuno não perder de vista que a pesquisa de Bourdieu se dá num contexto bastante diverso do nosso e, como é de bom costume nas práticas acadêmicas mais qualificadas, deve-se cuidar para que não se cometa anacronismos e descontextualizações teórico-metodológicas. No entanto, a obra do sociólogo francês é o marco de fundação de alguns conceitos que se constituíram historicamente como valorosas (e legítimas) ferramentas de análise para campos de conhecimento diversos.

Os professores, assim como outros agrupamentos, buscam também formas de distinção de si em relação a outras classes/frações de classe. É o que Bourdieu expõe quando, em momentos distintos de sua escrita analítica, retoma dados das pesquisas que originam (ou fornecem subsídios para) a obra.

Como já exposto, cada classe ou fração de classe, manifestando suas preferências (gosto) no intuito de reencontrar-se com um determinado *estilo de vida* (sedimentado em um *habitus*), acaba por valorizar este ou aquele elemento da cultura, esta ou aquela prática cultural, a relação com um determinado objeto do conhecimento, a compreensão sobre o próprio corpo... As vestimentas... Os hábitos alimentares... As práticas esportivas... Etc.

No caso dos professores, o que é recorrente no percurso de praticamente todo livro é a alusão – fundamentada no trabalho de pesquisa anterior de Bourdieu – ao fato de que uma das características dos *modos de ser* dos professores tem a ver, no caso do contexto francês, com o que o autor chama de *ascetismo aristocrático*, ou *ascetismo estético*. Não encontramos na obra uma única definição específica sobre a expressão, mas há trechos aqui e ali do texto que podem nos ajudar a construir um entendimento sobre esta proposição do autor.

Em dado momento do texto, enquanto Bourdieu faz uma importante problematização acerca de questões metodológicas da pesquisa por ele realizada anterior à escrita de *A Distinção*, ele insere na redação o termo *ascetismo estético*. Pelo contexto da escrita, e intencionando uma compreensão mínima de totalidade sobre esta questão especificamente, parece-nos que o autor se refere a um certo modo de os professores se relacionarem com o universo das vestimentas.

[...] ou, ainda, em relação à palavra *sóbrio* que, aplicada ao vestuário ou à decoração de uma casa, pode receber significações radicalmente diferentes, conforme é utilizada para exprimir as estratégias estéticas prudentes e defensivas do pequeno artesão, o ascetismo estetizante do professor ou o gosto pela austeridade no luxo do grande burguês de velha cepa. (BOURDIEU, *ibid.*, p. 184)

Num outro ponto do texto, novamente ao apresentar elementos da pesquisa anteriormente realizada, Bourdieu nos reconduz ao tema do ascetismo.

Assim, as diferenças que separam os professores, os membros de profissões liberais e os empresários encontram-se como que condensadas em três práticas que – apesar de sua relativa raridade (da

ordem de 10%), até mesmo, nas frações que as ostentam como distinção – aparecem como traço distintivo de cada uma por serem nitidamente mais frequentes nelas, em idade equivalente, do que nas outras [...]: o ascetismo aristocrático dos professores encontra uma expressão exemplar no alpinismo que, ainda mais do que a caminhada e suas trilhas reservadas [...] ou o cicloturismo associado às igrejas de estilo romano, oferece um meio de obter, ao menor custo econômico, o máximo de distinção, distância, altivez e elevação espiritual, através do sentimento de que se tem o controle de seu próprio corpo e, ao mesmo tempo, de uma natureza inacessível ao comum dos mortais, enquanto o hedonismo higienista dos médicos e dos quadros modernos, detentores de meios materiais e culturais (associados à prática precoce) que lhes dão acesso às práticas mais prestigiosas e lhes permitem fugir dos ajuntamentos de massa, realiza-se no passeio de barco, banhos em alto-mar, esqui de fundo ou pesca submarina; por sua vez, os empresários esperam ganhar a mesma distinção pela prática do golfe, com seu rótulo aristocrático, seu léxico pedido de empréstimo ao inglês e seus amplos espaços exclusivos, sem falar dos lucros intrínsecos, tais como o *acúmulo de capital social*, que ela garante como suplemento. (BOURDIEU, *ibid.*, p. 206-207)

Por conta dos condicionantes econômicos, isto é, por questões de classe, e quiçá por procurarem converter – como postula o sociólogo – uma necessidade em virtude, os professores (sujeitos daquela pesquisa) procurariam então o alpinismo para exprimirem seu apreço pela raridade, estando essa modalidade ao alcance de suas possibilidades materiais e ao mesmo tempo merecedora de sua atenção pelo valor simbólico nela contido.

No capítulo 5 (*O senso da distinção*), mais especificamente no subitem *As variantes do gosto dominante*, há uma reflexão que nos parece esclarecedora a respeito da análise dos dados e proposições que Bourdieu realiza justapondo a fração de classe dos professores e a ideia de um ascetismo.

Diferente do que vimos fazendo nas últimas páginas, aqui pedimos licença ao leitor para fazermos uma citação direta mais alongada, por considerá-la de fácil compreensão e elucidativa, senão também sintética, acerca deste breve (mas não menos importante) diálogo que tecemos aqui neste trabalho.

A coloração ascética das práticas culturais dos professores e dos intelectuais aparece com toda evidência ao serem reposicionadas no sistema de que fazem parte e, por conseguinte, ao sermos obrigados a formular a questão do próprio sentido da cultura e da apropriação simbólica, substitutos sublimes e sublimados de todas as apropriações materiais e de todos os alimentos terrestres deixados pela divisão do trabalho de dominação aos primos pobres. O antagonismo entre os estilos de vida correspondentes aos polos opostos do campo da classe dominante é, com efeito, categórico e total; além disso, a oposição entre professores e empresários [...] evoca aquela que, no sentido da etnologia, separa duas “culturas”. Por um lado, a leitura e a leitura de poesia, de ensaios filosóficos e obras políticas, de *Le Monde*¹¹ e cadernos literários ou artísticos mensais (preferencialmente, de esquerda); por outro, a caça e o *tiércé*¹² e, quando ela existe, a leitura de relatos históricos [...] o próprio estilo das diferentes práticas culturais, a filosofia social e visão de mundo que lhes é peculiar, tornam-se muito mais visíveis se tivermos em mente o universo das práticas de que são solidárias; se soubermos, por

¹¹ Periódico francês que aborda temas como a política, cultura, economia, entre outros. Neste excerto da obra do sociólogo francês, a referência feita ao veículo de comunicação tem uma notória conotação de apelo a um determinado capital cultural a que Bourdieu busca chamar atenção. Ver em www.monde-diplomatique.fr. Acesso em 13 de novembro de 2017.

¹² Há significados variados da palavra, mas é bem provável que neste contexto Bourdieu tenha se referido às apostas nas corridas de cavalos em que o apostador deve escolher quem serão os três primeiros da contenda. Ver em <https://dicionario.reverso.net/frances-definicao/tierc%C3%A9>. Acesso em 21 de novembro de 2017.

exemplo, que o teatro de vanguarda, ou a leitura de poetas ou filósofos, opõe-se ao teatro burguês ou ao *music hall*, à leitura de relatos históricos ou de romances de aventuras ou de semanários ilustrados, tais como as caminhadas, o *camping*, as férias no campo ou nas montanhas dos professores opõem-se a todas as práticas e bens de luxo característicos da antiga burguesia – então, à constelação dos mais dispendiosos e mais prestigiosos consumos culturais e materiais, tais como livros de arte, câmeras, toca-fitas, barcos, esqui, golfe, equitação ou esqui aquático, que são o apanágio dos profissionais liberais. (BOURDIEU, *ibid.*, p. 267)

E conclui:

A melhor confirmação do pertencimento das escolhas estéticas ao conjunto das escolhas éticas que são constitutivas do estilo de vida é a oposição estabelecida, no próprio terreno da estética, entre duas categorias tão próximas sob o aspecto do capital cultural quanto aos membros das profissões liberais e os professores.

[...]

O *aristocracismo ascético* dos professores [...] que se orientam sistematicamente, conforme já vimos, para os lazeres menos dispendiosos e mais austeros, assim como práticas culturais sérias [...] opõe-se aos *gostos de luxo* dos profissionais liberais que colecionam os consumos mais dispendiosos (do ponto de vista cultural e ou econômico) e os mais prestigiosos [...] (BOURDIEU, *idem*)

Ainda colocando em oposição aos estilo de vida dos profissionais liberais a forma como vivem os professores e dispõe, por exemplo, o mobiliário de suas casas, ou tendo em vista as refeições mais simples que costumam fazer parte de seus hábitos alimentares, Bourdieu indica que os professores encontram neste *ascetismo aristocrático* a fórmula para compensar suas limitações materiais – as do capital econômico – para privilegiarem – e então a partir deles distinguirem-se – o apreço por elementos, práticas e artefatos da ordem do capital cultural.

2.2 Uma metamorfose do gosto

Bourdieu retoma as reflexões especificamente sobre o gosto em outra obra (Bourdieu, 2003), que vem a ser publicada já quando o expoente da sociologia não se encontrava mais entre nós. E parece aludir novamente a Kant – como o faz, não exclusivamente, mas também em *A Distinção* – para apresentar, na sua *Metamorfose dos Gostos*, entendimento mais sedimentado sobre uma problemática a que o autor havia conferido então status paradigmático.

Como mudam os gostos? Poderemos descrever cientificamente a lógica de transformação dos gostos? Antes de responder a estas perguntas, é necessário lembrar como se definem *os gostos* [grifo no original], quer dizer as práticas (desportos, atividades de tempos livres etc.) e as propriedades (móveis, gravatas, chapéus, livros, quadros, cônjuges etc.) através das quais se manifesta *o gosto* entendido como o princípio das escolhas assim operada. Para que haja gostos, é necessário que haja bens classificados, de “bom” ou de “mau” gosto [!, grifo nosso], “distintos” ou “vulgares” [nobres e inferiores como em Montesquieu? Grifo nosso], classificados e no mesmo lance classificatórios, hierarquizado e hierarquizantes, e pessoas *dotadas de princípios de classificações, de gostos* [grifo nosso], permitindo-lhes determinar entre esses bens aqueles que lhe convêm, os que são “a seu gosto”. (BOURDIEU, *ibid.*, p. 169)

O sociólogo faz uma reflexão a respeito de algumas formas de bens como a música e pintura de vanguarda, levantando o fato de que os apreciadores destes produtos culturais passam a estar nesta condição no mais das vezes após muito tempo depois da morte dos próprios produtores das obras. Nas palavras de Bourdieu, são bens que ‘não encontram o gosto que reclamam’, a não ser após este longo período. E são bens produzidos, obviamente, a partir do gosto ou dos gostos do artista. Novamente, e agora de forma mais objetiva, o autor apresenta uma delimitação conceitual (ainda provisória):

(...) os gostos, entendidos como o conjunto das práticas e das propriedades de uma pessoa ou de um grupo são o produto de um encontro (de uma harmonia preestabelecida) entre bens e um gosto (quando digo “a minha é a meu gosto”, digo que encontrei a casa que convém ao meu gosto, em que o meu gosto se reconhece, se encontra consigo). Entre estes bens, é necessário incluir, correndo embora o risco de chocar, todos os objetos de eleição, de afinidade electiva, como os objetos de simpatia, de amizade ou de amor. (BOURDIEU, *ibid.*, p. 170)

Outra abordagem para nós bastante interessante do autor quanto ao termo (BOURDIEU, *ibid.*, p. 170) refere-se à uma dimensão quase *mágica* (grifo nosso) do gosto. É aquela que se realiza quando do encontro entre algo esperado, idealizado, e algo que então se objetiva. O amor à primeira vista, o encontro com aquele que se desejava; a ascensão de um líder de um povo, que comunica àqueles que representa justamente o que se esperava ouvir... E nesta mesma esteira Bourdieu localiza o trabalho do artista, com a peculiaridade de que, neste caso, o artista é aquele que materializa o que está implícito, que explicita o gosto reconhecido pelos apreciadores da obra, e que é por estes reconhecido justamente como o que tem a capacidade de criação, de materialização do objeto do gosto¹³. O sociólogo apresenta então mais um recorte conceitual sobre os gostos como o ‘conjunto de escolhas feitas por uma pessoa determinada, [...] produto do encontro do gosto objetivado do artista com o gosto do consumidor’.

¹³ Importante salientar que Bourdieu estabelece uma diferença entre o emprego das palavras *criador* e *produtor* como formas de reconhecimento do trabalho do artista, sendo aquela primeira a que o autor adota por considerar que a mesma abarca de maneira mais apropriada as qualificações inerentes ao trabalho singular do artista. Usar o termo *produtor* para delimitar esta atividade seria correr ‘o risco de esquecer que o acto artístico é um ato de produção de uma espécie inteiramente particular, uma vez que deve fazer existir completamente alguma coisa que já lá estava, na expectativa precisamente de seu aparecimento, e de a fazer existir absolutamente de outro modo, quer dizer como uma coisa sagrada, como objeto de crença’ (BOURDIEU, *ibid.*, p. 171).

É neste momento de seu trabalho em que Bourdieu propõe uma hipótese bastante provocativa, e que talvez possa se constituir posteriormente nesta empreitada que realizamos como uma estrutura de pensamento significativa ao adentrarmos o terreno das práticas pedagógicas nos espaços de Educação Infantil. Retomando a última elaboração conceitual acerca do gosto que apresentamos a partir de Bourdieu no final parágrafo anterior, o autor complementa esta reflexão alegando que, no decorrer de toda sua obra, os objetos de arte a que se refere podem ser pensados como bens ou serviços religiosos. Ocupado com a questão de como seria possível haver bens para todos os gostos, e fazendo menção a Max Weber, Bourdieu relata situações em que líderes religiosos atuam em suas comunidades a partir de uma lógica claramente mercadológica, e discorre sobre o tema.

Resta saber como é possível que, num momento dado do tempo, haja bens para todos os gostos (ainda que não haja sem dúvida gosto para todos os bens); que os clientes mais diversos descubram objectos ao seu gosto. (Em toda análise que faço, poder-se-á substituir mentalmente objecto de arte por bem ou serviço religioso. A analogia com a Igreja faz ver assim que o *aggiornamento* [grifo no original] um pouco precipitado substituiu uma oferta muito monolítica por uma muito diversificada, fazendo com que haja qualquer coisa para todos os gostos, missa em francês e em latim, sotaina, traje civil, etc.) Para se dar conta deste ajustamento quase miraculoso da oferta à procura (com a ressalva das exceções representadas pela superação da procura pela oferta), poder-se-ia invocar, como faz Max Weber, a busca consciente do ajustamento, a transacção calculada dos membros do clero com as expectativas dos leigos. [...] Supõe-se, portanto, que por uma espécie de faro mais ou menos cínico ou produtores se ajustem à procura: o que é bem sucedido será o que descobriu uma “mina”. (BOURDIEU, *ibid.*, p. 172)

O autor faz uma analogia entre esta peculiaridade da institucionalidade religiosa e a produção artística e cultural, exemplificando situações em que a própria arte e ramos de atividade de

produção de bens culturais – como o jornalismo – se dá ou pode ser entendida como assentada sob a lógica mercadológica, em que os artistas e profissionais estariam muito mais preocupados com seus concorrentes do que com seu público-alvo em si. No entanto, apesar de reconhecer este problema, o sociólogo propõe uma outra forma de se compreender este movimento que acaba por gerar uma grande variedade de distinções entre os produtos culturais e gostos. Em vez de simplesmente atribuir aos artistas ou profissionais criadores a autoria espontânea da distinção, Bourdieu nos relembra que os processos produtivos estão submetidos às condições de produção, aos espaços de produção.

De facto, há espaços de produção nos quais os produtores trabalham com os olhos muito menos nos seus clientes, quer dizer naquilo a que se chama o seu público-alvo, do que nos seus concorrentes. [...] Mais exatamente, trabalham num espaço onde o que produzem depende muito estreitamente da sua posição no espaço de produção. (BOURDIEU, *ibid.*, p. 173)

O modelo que proponho está [...] em ruptura com o modelo que impõe espontaneamente e que tende a fazer do produtor cultural, escritor, artista, sacerdote, profeta, feiticeiro, jornalista, um calculador económico racional que através de uma espécie de estudo de mercado, consegue pressentir e satisfazer necessidades que mal chegam a formular-se ou até mesmo se ignoram, de maneira a extrair o maior ganho possível da sua capacidade de antecipar e, portanto, de preceder os concorrentes. (BOURDIEU, *ibid.*, p. 173)

E conclui sua hipótese sobre a condição dos produtores, demarcando bem a diferença entre o que seria um processo de busca pela diferenciação que se daria simplesmente por uma mobilização espontânea do produtor daquele que, segundo sua proposição,

é comandado pela posição que [o produtor] ocupa no espaço de produção. Os produtores produzem produtos diversificados pela própria lógica das coisas e sem procurarem a distinção. [...] Há,

portanto, uma lógica do espaço de produção que faz com que os produtores, queiram ou não, produzam bens diferentes. (BOURDIEU, *ibid.*, p. 174)

Destacando que, mesmo a respeito do processo de diferenciação, existe também uma esfera que vai além do sujeito e suas intencionalidades.

As diferenças objectivas podem, decerto, ser subjectivamente redobradas, e desde há muito que os artistas, que são objectivamente distinguidos, procuram também distinguir-se – em particular na *maneira*, a forma, o que lhes pertence mais propriamente, por oposição ao tema, à função. Dizer, como eu fiz por vezes, que os intelectuais, como os fonemas, existem somente através da diferença, não implica que toda diferença tenha por princípio a busca da diferença: não basta procurar a diferença, felizmente, para a encontrar e por vezes, num universo em que a maioria procura a diferença, basta não a procurar para se ser muito diferente... (BOURDIEU, *ibid.*, p. 174)

Bourdieu faz uso do mesmo expediente analítico, isto é, a historicidade e condições de produção dos gostos ao se referir aos consumidores. Para o autor, há sempre um sentido de negação neste processo: sabemos facilmente daquilo que não gostamos, não queremos, e sempre de forma relacional, comparando, mesmo que intuitivamente, nossas condições de escolhas e aquilo que nos é ofertado com o que já é de nosso conhecimento sobre o gosto alheio.

A atenção que o sociólogo despende de forma mais acentuada aqui direciona-se à questão de como se alteram os gostos. Novamente o autor recorre a ideia de lei de oferta e procura para pontuar que, no caso dos artistas, é esta a estrutura relacional que provoca a mudança na criação artística. Ao apontar as limitações de um determinado processo criador, tomando como exemplo as situações em que os consumidores constroem o artista que perde a originalidade, tornando-se um mero imitador, os apreciadores das obras fazem assim com que se dê continuidade a um fator que para Bourdieu é comum no campo da arte, que seria uma espécie de *revolução permanente*, constituída por

‘revoluções parciais que alteram a estrutura do campo sem por em questão o campo enquanto tal e o jogo que se joga’ (BOURDIEU, *ibid.*, p. 175). Mais uma vez, o autor faz analogia entre o campo artístico e o religioso, por entender que os artistas também se colocam muitas das vezes como ‘reformadores’, da mesma forma como as figuras da religiosidade que engendram a ‘dialética da ortodoxia e da heresia’. Os inovadores seriam, ‘assim como os reformadores, pessoas que dizem aos dominantes, “vocêis traíram e é necessário voltar às origens, à mensagem”’. Exemplificando esta *dialética*, Bourdieu remete às

[...] lutas literárias ao longo de todo séc. XIX [que] podem reconduzir-se em última análise à oposição entre os jovens, quer dizer os últimos a chegar, os recém-chegados, e os velhos, os estabelecidos, o *establishment*: obscuro/claro, difícil/fácil, profundo/superficial, etc., estas posições opõem em última análise idades e gerações artísticas, quer dizer posições diferentes no campo artístico que a linguagem indígena opõe como avançado/ultrapassado, vanguarda/retaguarda, etc (BOURDIEU, *ibid.*, p. 174)

A questão do espaço e das condições de produção e sua relação com o gosto é analisada sob o ponto de vista uma historicidade da estrutura de produção, de uma certa estrutura dos sistemas classificatórios. Uma mesma forma de gosto, que se enquadra dentro de um determinado esquema de classificação, provavelmente irá se expressar de maneira bastante diversa considerando-se épocas distintas. Em outros tempos, poder-se-ia classificar uma obra como um clássico e escolhê-la como integrante de um *hall* de preferências, considerando-se determinadas condições da produção desta obra, da produção deste gosto... Ao passo que, num processo aparentemente distinto deste, em outra época, sob os mesmos critérios, reproduz-se o mesmo processo classificatório e eletivo. Bourdieu faz alusão a uma espécie de dialética própria do mundo da alta-costura e da fonografia (por exemplo, o retorno dos discos de vinil) para exemplificar esta proposição, e atribui também às condições do grau de escolaridade das novas gerações uma participação importante nesta dinâmica.

Entre outros fatores que determinam a transformação da procura há, sem dúvida alguma, a elevação do nível, quantitativo e qualitativo, da procura que acompanha a elevação do nível de instrução (ou da duração da escolarização) e que faz com que um número sempre crescente de pessoas vão entrar na corrida pela apropriação dos bens culturais. O efeito da elevação do nível de instrução exerce-se, entre outras coisas, por intermédio daquilo a que chamo o *efeito de vinculações estatutárias* [grifo nosso] (“*Noblesseoblige*”) [grifo no original] e que determina os detentores de um certo título escolar, funcionando como um título de nobreza, a realizar as práticas – frequentar os museus, comprar uma aparelhagem, ler o *Monde* – que se encontram inscritas na sua definição social, poderíamos dizer na sua “essência social”. (BOURDIEU, *ibid.*, p. 177)

Este é um fator que, para Bourdieu, afeta drasticamente o quadro de classificação da estrutura dos gostos de uma determinada época, isto é, quanto maior o nível de instrução, mais intensa, qualitativa e quantitativamente, a procura. O que antes poderia ser raro e diferenciado torna-se comum, obsoleto, desinteressante. É o que explica também para o sociólogo as ‘reintroduções’ de determinadas obras – como as músicas regravadas por outros artistas em outras versões, trazendo de volta o ‘raro’.

2.3 Hennion: uma perspectiva contemporânea do gosto

Em suas obras a respeito do *gosto*, Antoine Hennion elabora crítica a um determinado campo da sociologia da cultura que hegemoniza a compreensão sobre o tema. Para o autor, há um equívoco desta sociologia ao tomar o *amador*, isto é, aquele que ama algo, como sujeito meramente passivo que, por conta dos condicionantes do meio e do tempo no qual estaria inserido, é um simples receptáculo da cultura, não agindo na construção de seus próprios gostos. O gosto seria para esta sociologia, nas palavras do autor, *a máscara colocada pela cultura sobre a dominação* (HENNION, 2011, p. 255).

A contribuição do pensador, e a partir da qual pretendemos tecer nossas ponderações e sistematizar os procedimentos de pesquisa e levantamento de dados, é de elevar o papel do amador no processo de apreensão e construção dos gostos como alguém que age reflexivamente neste processo, sob determinadas condições e a partir de uma certa ritualidade. É a partir da análise de uma série de outros trabalhos no campo da sociologia realizados por Hennion e outros autores – pesquisas que envolveram o universo dos amantes da música – que ele desenha na Pragmática seu entendimento sobre a sociologia do gosto, colocando em cheque o que até então se entendia sobre o tema, revendo o papel do amador (novamente, aquele que ama algo, a despeito da dificuldade de tradução do termo do francês para outros vernáculos que consta em nota de rodapé do referencial consultado)¹⁴. Hennion recorre também à História da Arte para demonstrar que os significados das obras musicais em si, esses ‘absolutos de beleza’ (ibid., p. 258), são reavaliados pelos seus apreciadores ao longo da história, muito por conta dos suportes através das quais se apresentam, o que sofre constante variação no percurso do tempo. Neste sentido, o autor afirma que ‘a história do gosto não está separada da história das obras’. Se se transforma a forma como a obra se apresenta – por conta também da relação entre obra e amador, se a obra e sua valoração não são elementos dados, mas que vão se reconstituindo historicamente, da mesma forma não se pode conceber, no entendimento de Hennion (e que aqui acompanhamos), o amador como estático, passivo, inerte a este processo. Neste sentido,

(...) trata-se de restabelecer a natureza performativa da atividade do gosto ao invés de fazer dela uma “constatação”. Quando alguém diz que gosta de ópera ou de rock – e o que gosta, como gosta, porque etc. - isso é já gostar, e vice-versa. A

¹⁴ A tradução mais direta de *amateur* seria amador, no entanto, o duplo sentido que a palavra tem em francês – e que é explorado na argumentação de Hennion – tem pouca força em português. Se em francês *amateur* designa tanto aquele que ama algo, que tem com esse algo uma ligação, quanto o amador no sentido do praticante ou apreciador não-profissional, em português o primeiro sentido da palavra, embora possível, tende a ser obscurecido em favor da segundo (HENNION, 2011, p. 273, nota do tradutor).

música é evento e advento, o que significa que ela sai sempre transformada de todo contato com seu público, pois depende inevitavelmente de sua escuta. Degustar não significa assinar sua identidade social, afixar-se uma etiqueta de conformidade a um determinado papel, observar um rito ou ler passivamente, de acordo com sua própria competência, as propriedades “contidas” num produto. Degustar é uma performance: é algo que age, que engaja, que transforma, que faz sentir. (HENNION, *ibid.*, p. 260)

Aprofundando a compreensão do gosto como produto deste processo, o sociólogo o entende

(...) como um trabalho e uma construção conduzidos no tempo, [que] não tem nenhuma relação com o face a face entre um objeto e um sujeito, tal como a querela entre a estética e a sociologia crítica nos habituou considerá-lo. Trata-se de uma atividade que se apoia sobre numerosos elementos heterogêneos. (HENNION, *ibid.*, p. 261, 262)

E então o autor apresenta, na sua Pragmática, um quadro do que seriam estes elementos heterogêneos sobre os quais se apoia o gosto: o *objeto amado* em si; um *coletivo* que apresenta um quadro a respeito daquele gosto, acompanha, acolhe o novo amador e se reconfigura como coletivo neste processo; *dispositivos* e *condições da apreciação* do gosto/objeto amado, ou seja, contexto histórico, regras, rituais de apreciação, a dimensão performática da constituição de um gosto, que não pode ser compreendido como algo dado, mas justamente como resultado, dentre outros, deste papel atuante, de uma dramaturgia que edifica o gosto ritualisticamente; e, conseqüentemente, colocando o *corpo* do amador como elemento fundamental de apoio pois, se é imprescindível a performance, não se pode abrir mão do engajamento do corpo, do treinamento de faculdades, da degustação etc.

Em trabalho anterior (HENNION, 2010), o autor enfatiza a dimensão reflexiva na constituição do gosto, ou melhor, dispense significativa atenção à dimensão da reflexividade (de caráter afetivo) do amador na relação com o objeto amado. A obra nos oferece a

possibilidade de uma analogia com o campo da Educação (tratando-se aqui especificamente da Educação Infantil). Ao fazer a já mencionada crítica à forma como uma determinada Sociologia se refere aos amadores, como se estes se relacionassem passivamente com os objetos amados, o autor elege a *reflexividade* como a dimensão que confere ao amador um outro status nesta relação, não apenas de observadores vitimizados por condições que os colocariam unilateralmente numa condição de dominação perante os elementos da cultura, mas como sujeitos que se movem em direção a estes objetos, estabelecem com estes vínculos afetivos, imprimem-nos significados, dão-lhes sentido. Os objetos amados, da mesma forma, não são determinados a priori, mas só se constituem como tais e portadores de determinadas atribuições justamente nesta relação que, para Hennion, é de mão dupla. O sociólogo percebe então a mobilização do amador na direção do objeto e a potência deste último em se fazer portador de certas qualidades.

A sociologia da cultura nos habituou a uma leitura crítica do gosto. Ao amador, que supõe estabelecer uma relação natural com os objetos de sua paixão, o sociólogo vem mostrar o caráter socialmente construído desta relação: as instituições e os contextos da apreciação, a autoridade dos indivíduos persuasivos e a imitação das pessoas próximas: um jogo social da identidade e da diferenciação. Esta abordagem transforma o gosto num sinal. O contato com as coisas, a incerteza das sensações, as operações e as técnicas utilizadas para se tornar sensível aos objetos pesquisados e para se sentir todos esses momentos e gestos do gosto são assimilados a ritos, cuja principal função é menos a de fazer sentir do que a de fazer crer, a de produzir a crença coletiva dos amadores de que o gosto está nas coisas, e o sociólogo sabe bem disto desde Durkheim e Bourdieu, e ele nada mais é “do que” a produção coletiva desta própria crença. Uma concepção reflexiva da atividade dos amadores atua de um ponto de vista mais respeitoso tanto da sua concepção do gosto quanto das suas práticas para lhes revelar a si mesmos. Os amadores não “creem” no gosto das coisas, ao contrário, eles devem fazer com que eles mesmos as sintam.

Eles não param de elaborar procedimentos para pôr o seu gosto à prova e para determinar a que ele responde, apoiando-se tanto nas propriedades de objetos que, longe de serem dadas, devem ser desenvolvidas para serem percebidas, quanto nas competências e nas sensibilidades a serem formadas para perceber essas propriedades. Tanto nos determinismos individuais e coletivos dos vínculos afetivos quanto nas técnicas e dispositivos necessários, nas melhores condições possíveis, para sentir alguma coisa. Analisar o gosto como trabalho exercido sobre o vínculo afetivo, como técnica coletiva para se tomar sensível às coisas, ao seu corpo, a si mesmo, às situações e aos momentos, controlando-se ao mesmo tempo o caráter partilhado ou discutível destes efeitos com os outros, é colocar a reflexividade do lado dos amadores - e não somente dos sociólogos preocupados em não distorcer as suas análises. (HENNION, *ibid.*, p. 34)

Na mesma obra são relatadas duas histórias imaginárias. Numa delas, *convivans* festejam e apreciam vinho. Noutra, alpinistas preparam-se e realizam processo de escalada do monte a ser vencido. Ao analisar a cena da escalada, o sociólogo retoma este caráter dual e dinâmico da constituição do gosto ao longo de todo seu texto. O aspecto relacional e uma certa *gramática corporal* são chaves de pensamentos das quais Hennion faz uso para ir confeccionando sua urdidura. É esta também uma das reflexões que, a nosso ver, fornece subsídios para que façamos um paralelo entre a obra do sociólogo e a importância de como são compreendidos os objetos da cultura elevados a objetos de conhecimento no processo pedagógico.

Se o objeto da escalada se confunde com o próprio fato de escalar, se o que vale está inteiramente no que acontece, no que diz respeito ao sujeito, este apagamento da distinção entre o objetivo e a realização remete a uma redução análoga. Aos pés da via, o alpinista se apressou para apagar todos os atributos pessoais que fazem da sua identidade uma identidade ordinária. Para praticar este tipo de coisa juntos, começa-se por deixar, na entrada da

atividade, o que não lhe diz respeito. É um pouco como no exército, restam apenas o prazer de fazer o que se está fazendo, as características estereotipadas de cada um, as piadas e, claro, as intermináveis discussões sobre este ou aquele trecho, as pegadas, o movimento a ser feito, a maneira de se posicionar, os pontos de parada: diante de sua falésia, seres humanos juntos, para os quais, por um instante, somente importa a prática comum. [...] O meio se toma o objeto, o objeto o meio. Isto não é um simples atalho, uma sofisticação secundária, exigindo apenas um corretivo metodológico para estabelecer uma concepção demasiado instrumental da ação e para levar melhor em conta o seu caráter situado, improvisado, a sua adaptação contínua em processo de realização. Tudo o que a teoria da ação coloca em evidência, o sujeito, o objetivo, o plano, não tem importância. O que vale, na verdade, é precisamente o que um modelo da ação coloca em posição instrumental: os gestos, as pegadas, os movimentos, os trechos - todas elas palavras que se estabelecem entre os dois, que vinculam um ao outro, o alpinista e o rochedo, que dizem ser os seus contatos incertos e que não possuem qualquer sentido se atribuídas seja a um, seja ao outro. Eles se situam justamente no ponto em que o contato entre a mão que se agarra e a dobra do rochedo define o fato de escalar (SUCHMAN, 1987). Um movimento é uma composição indistinta de minúsculas asperezas do rochedo que desenham a possibilidade e capacidades instantâneas do corpo do alpinista. A via bela ou que se consegue realizar, a satisfação e o nível do alpinista, tudo isto provém das consequências de sua definição mútua ao longo da própria escalada - e não dos pontos de partida de uma ação que se desenrolaria em seguida, bem sucedida ou não. (HENNION, 2010, p. 37)

Parece-nos, ao tentarmos imaginar de maneira figurativa o que Hennion busca elaborar conceitualmente, que o que se passa é um processo de simbiose. As condições físicas do monte, que carregam consigo construções históricas, atribuem ao movimento do alpinista

determinados significados e representações. E esta relação de diferença entre o que é o amador e o que é o objeto amado se retroalimenta, e então se reproduz.

Por todo tempo, o sociólogo destaca a questão de uma certa *gramática corporal* da qual o amador deve se apropriar para, na relação com o objeto amado, desenvolver certas formas de apreciação do objeto para constituir-se como um amador. Daí a importância dos conhecedores, de um coletivo de amadores daquele objeto, que farão esta mediação, com os quais o novo amador deve interagir para conhecer esta gramática, inserir-se nesta coletividade e desenvolver estas competências corporais. Tornar-se amador implica não somente em ter contato com o objeto, mas apreender estas formas corporais. E estas formas só carregam determinadas características por serem acionadas justamente por aquele determinado objeto, circundado por aquela coletividade.

Isto é evidenciado quando o sociólogo refere-se a uma dupla historicidade, individual e coletiva, do gosto.

Nesta perspectiva, compreende-se o quanto a questão do gosto é decisiva: assim definido, o caráter reflexivo do *gosto é quase uma definição que se dá dele, o seu gesto fundador*: uma atenção, uma suspensão, uma reflexão sobre o que acontece - e, simetricamente, uma presença mais forte do objeto apreciado: ele também toma a frente, não se apressa, desenvolve-se. Quando se toma uma taça [de vinho] rapidamente, pensando em outra coisa, não se é amador. Contudo, quando se para, ainda que por uma fração de segundo, e se observa o ato de apreciar, o gesto se estabelece. De um momento fortuito, isolado, que acontece, passa-se à continuidade de um interesse e o instante se toma uma ocasião, entre outras, num percurso que se apoia nas ocasiões passadas. É a diferença entre amar e “amar”, ser amador, ainda que num grau mínimo. Vê-se que esta atenção diferenciada e diferenciadora remete a uma dupla historicidade, pessoal e coletiva e mais comumente com um espaço próprio, no qual a atividade pode conceber para si mesma os lugares, os momentos, os meios para se constituir enquanto tal: o gosto é também reflexivo no sentido “forte”, é uma atividade

enquadrada. Não se gosta do vinho ou da música como se bateria de frente num muro. [...] distancia-se um pouco de si mesmo para “entrar” nessa atividade que tem um passado e um espaço balizados pelos seus objetos, seus outros participantes, suas maneiras de fazer, seus lugares e seus momentos, suas instituições. É ao mesmo tempo o que restringe e o que produz, criando a necessidade de uma maior atenção, de treinamentos, gestos que fazem pouco a pouco alguém se tornar amador e, de maneira indissociável, fazendo com que o vinho tenha um gosto ao qual ele se torna sensível... Reflexividade de um lado e do outro. O mesmo se aplica à música, é necessário se fazer músico para sê-lo e a música não é nada sem a atenção (pessoal, coletiva, histórica, etc.) que a constitui enquanto tal. É certo que tudo isto se dá com frequência pela verbalização, mas não se reduz a ela. (HENNION, 2010, p. 44)

Os percursos pessoais, as preferências, empatias, habilidades e maior domínio sobre determinada área do conhecimento/objeto da cultura acabam afetam as práticas pedagógicas, seja na Educação Infantil ou mesmo em outros segmentos de ensino. O que pretendemos é dar um tratamento mais cuidadoso ao tema, buscando dialogar com a produção acadêmica trazendo à tona conceitos que nos ajudam a olhar a realidade em que atuamos, a partir da qual intentamos tecer reflexão. Para além do que já foi colocado, é possível que isto nos auxilie (a todos, aos pesquisadores, ao sistema de ensino e seus operadores) a repensar o campo do currículo, isto é, em que medida as biografias dos docentes, a dimensão privada destes então *amadores*, se relaciona e afeta a reprodução deste currículo, as práticas pedagógicas, a escolha por determinados componentes de ensino, bem como a não-escolha de outros... E, quiçá, possamos produzir dados que auxiliem a construção de processos de formação em serviço, de modo que esta relação dos *amadores (docentes)* com o(s) *elemento(s) a ser amado (o currículo)* seja qualificada.

Nas próximas páginas o gosto será apresentado desde a perspectiva dos documentos que regem a Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis, com ênfase nas

Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (2012).

III – GOSTO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No presente capítulo, ao tomarmos a documentação da Rede Municipal de Florianópolis e as entrevistas realizadas com os professores investigados como objeto de análise, buscamos discutir o lugar do gosto no planejamento do professor de Educação Infantil.

3.1 O gosto na documentação oficial

Dentre os documentos que sistematizam o currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis estão as Orientações Curriculares (FLORIANÓPOLIS, 2012).¹⁵

Consta do próprio documento que

A partir do amplo processo de formação, realizado junto aos profissionais da rede municipal de Florianópolis, evidenciou-se a necessidade de estabelecer orientações que permitam consolidar projetos educacionais-pedagógicos que respondam ao cumprimento das funções sócio-educativas da educação infantil. Desta maneira, diante das indicações que surgiram da formação realizada durante o ano 2010, foi elaborado o documento preliminar das Orientações Curriculares.

As Orientações [...] explicitam a função da educação infantil, a concepção de criança, de currículo, a relação creche e família, o papel dos professores, os conteúdos da ação pedagógica e são fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos de idade.

Portanto, este documento é orientador do planejamento do professor [e do trabalho do corpo

¹⁵ Este não é o único documento orientador na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis e uma pesquisa ampliada para outros documentos poderiam contribuir na construção dos dados. Entretanto, é preciso reconhecer a centralidade que as Orientações Curriculares (FLORIANÓPOLIS, 2012) na construção de uma concepção de trabalho pedagógico com a infância nas instituições da Rede.

pedagógico das unidades educativas, grifo nosso].
(FLORIANÓPOLIS, *ibid.*, p. 9).

Como pode ser observado na contextualização acima, este documento funda as concepções norteadoras do trabalho pedagógico que viria a ser desenvolvido então na educação infantil desta rede de ensino.

O primeiro capítulo consiste na retomada das Diretrizes (FLORIANÓPOLIS, 2010), elaboradas em conformidade com as Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil. O segundo capítulo é dedicado ao entendimento sobre a brincadeira e seu papel relevante como ‘estruturante e estruturador de todo trabalho educativo-pedagógico’ (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 8, 9). Já o terceiro capítulo dispõe sobre os Núcleos da Ação Pedagógica que, grosso modo, elencam e organizam os conteúdos da ação pedagógica, numa busca por se firmar uma certa especificidade deste segmento educacional, que não pode então ser compreendido como uma antecipação do processo de escolarização, o que implica uma determinada compreensão sobre as peculiaridades do fazer pedagógico com as crianças pequenas e bem pequenas. Por último, são tratadas as Estratégias da Ação Pedagógica, as quais ocupam-se da questão da documentação pedagógica e dos processos organizacionais aos quais os professores devem estar atentos no trabalho direto ou indireto com as crianças.

A (re)leitura do documento foi intrigante. Parece-nos que sempre, ao se retornar para o local conhecido – agora com outras camadas que passam a constituir a lente de observação, aquilo que antes tomava corpo à nossa frente sob uma determinada forma já não existe mais. Perdão: o olhar com que observamos o objeto já não é mais o mesmo. Ele está ali, mas, revisitado, produz e recebe outro entendimento.

Foi este sentimento que nos tomou quando percorremos novamente o material fruto da reflexão, formação e sistematização daquela rede de ensino. Um misto de curiosidade e perplexidade nos acometia ao percebermos as proposições de trabalho pedagógico como possibilidades de, a partir do que Hennion apresenta-nos, processos para o engendramento do gosto. Ficávamos receosos, confusos, temerosos de mui aceleradamente – já que agora enxergávamos também com o filtro do sociólogo francês – fazermos a transposição daquilo que antes compreendíamos apenas como uma estratégia pedagógica para uma estratégia da constituição, da formação do gosto. E por alguns momentos

chegamos mesmo a indagarmos: não é disso que se trata ao fim e ao cabo a educação?

Nosso objetivo era encontrarmos as incidências do termo *gosto* mesmo. Tabular suas ocorrências ao longo do texto – se é que o encontraríamos. Considerando de antemão a possibilidade de ele pouco – ou nunca – aparecer, nosso levantamento teria em conta também termos que, a partir das chaves conceituais que ora apresentamos em Hennion, Bourdieu e Coelho, pudessem se enquadrar num *hall* de expressões ou conceitos análogos ou correlatos no contexto da discussão a que se propõe este trabalho. Assim sendo, expressões como *prazer*, *belo*, *interesses* e outras que estão dispostas na tabela a seguir foram consideradas neste processo de investigação, sempre que a incidência tinha significado que dialogava com o aporte conceitual em que nos sustentamos.

No levantamento de dados sobre o documento (FLORIANÓPOLIS, 2012), temos:

TABELA 1: ocorrência do termo *gosto* e correlatos na documentação oficial

Expressão	Ocorrências
Gosto	3
Escolhas	6
Prazer	5
Interesse	8
Desejo	6
Estética, belo	4

Fonte: Orientações Curriculares (FLORIANÓPOLIS, 2012)

Destes, quase a totalidade refere-se a sentimentos e manifestações advindos das crianças, ou que se espera provocar nelas.

Ao tratar do papel da brincadeira como ‘estruturante (e estruturado a partir) das experiências das crianças’ (FLORIANÓPOLIS, *ibid.*, p. 38), o documento coloca em discussão a ideia problemática de ‘brincadeira livre’, ‘brincadeira espontânea’. Problemática porque o referencial aponta para o fato de que

Os bebês são iniciados na brincadeira pelos adultos com os quais convivem no início de sua vida, um exemplo disso são as brincadeiras de esconder uma

parte do corpo, que costumamos fazer com os bebês. Aos poucos, de acordo com o Brougère (1995, 2002), o bebê começa a se inserir no espaço e no tempo do jogo, primeiramente mais como um brinquedo do adulto. No decorrer dessas situações o bebê vai se tornando um parceiro, assumindo a seu modo, o mesmo papel do adulto. Além dessa iniciação, seus comportamentos advêm das descobertas. A criança aprende desse modo, “[...] a reconhecer certas características essenciais do jogo: *o aspecto fictício, pois o corpo não desaparece de verdade, trata-se de um faz-de-conta; a inversão de papéis; a repetição que mostra que a brincadeira não modifica a realidade, já que se pode sempre voltar ao início; a necessidade de um acordo entre parceiros, [...]*” (BROUGÈRE, 2002, p. 22).

E, logo na sequência, trata-se então de qual deve ser o papel da professora considerando este entendimento acerca da brincadeira, bem como as condições em que se dá este processo:

A partir dessa compreensão, cabe às profissionais da educação infantil, contribuir efetivamente para a iniciação das crianças na brincadeira, desde que são bebês, interagindo com eles, planejando e estruturando tempos, espaços e materiais apropriados às suas experiências, incentivando seus movimentos de exploração, descoberta e significação nos ambientes da instituição. Deve-se também acompanhar as brincadeiras das crianças, mediante a observação e o registro, no sentido de criar condições para a sua diversificação e/ou reiteração, incluindo elementos que permitam a sua complexificação.

A participação em brincadeiras com outras crianças é fundamental à aprendizagem da brincadeira, sendo a instituição de educação infantil um espaço privilegiado para o encontro entre as crianças e para a vivência da brincadeira. Mas, não basta que as crianças partilhem o mesmo contexto, elas precisam dispor de espaços e tempos para a brincadeira, que devem ser previamente planejados pelas professoras, considerando não só a idade das

crianças, mas principalmente seus interesses e repertórios e tendo em conta os objetivos que foram delineados para o grupo. (FLORIANÓPOLIS, *ibid.*, p. 40)

Em outras passagens do documento, encontramos proposições que indicam o caráter cultural da formação do sujeito e suas formas de expressão. Interessante notar que pensamos ser possível perceber a coexistência neste processo de fatores apontados por Bourdieu e Hennion, no sentido de que as condições de produção têm papel relevante na formação dos gostos, mas que a justaposição de sujeitos e objetos não é suficiente para que se forjem novos amadores. A ideia de mera receptividade por parte dos sujeitos ao se relacionarem com os novos objetos, já enfatizada por Hennion, faz parte também do entendimento que a documentação nos apresenta.

Nesse sentido, corrobora Vygotsky (1996, 2000), que trata, num primeiro momento de sua obra, as relações sociais no sentido de sociabilidade humana em geral, concretizadas em relações ou vínculos do tipo eu-outro (não eu). Nessa perspectiva, o ser humano se constitui na relação com o outro, passando pelas significações que este lhe atribui. Para Vygotsky (2000, p. 25), a relação entre as funções psicológicas superiores, que refere as funções mais elaboradas da psique humana, como pensamento, memória e linguagem, foi outrora relação real entre pessoas. “Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo”. Ou seja, as significações daquilo que somos, falamos, sentimos e pensamos, passaram primeiramente pelo outro, pelo externo; portanto, são de origem social. É por meio do outro que o mundo começa a adquirir significação, o que atribui a esse outro um papel fundamental na relação da criança com o mundo.

Isso não significa atribuir um papel passivo, meramente receptivo às crianças. Ao contrário, desde cedo elas se constituem de forma ativa, manifestando-se ao outro por intermédio da constituição gradativa de suas formas de comunicação e expressão. À medida que se

constitui, ela também contribui para a constituição do outro, inclusive dos adultos, nos diversos papéis que esses possam assumir, mãe, pai, professora, entre outros, sob o envolvimento do contexto social em que se encontram. (FLORIANÓPOLIS, *ibid.*, 58)

Ao propormos estes diálogos entre chaves conceituais estamos tomando uma determinada posição, no sentido de que entendemos ser possível pensar o gosto e as condições de sua formação como estrutura de pensamento que permite compreender a relação dos professores com os objetos da cultura.

Em número bem mais reduzido do que as menções feitas quanto ao universo da criança, o documento também faz alusão ao problema do repertório cultural dos profissionais, tanto na compreensão de sua importância como arcabouço para as possibilidades de enriquecimento do trabalho pedagógico, como no sentido da necessidade de sua ampliação, qualificação. No texto sobre as Relações sociais e culturais há a seguinte indicação para o trabalho pedagógico:

Observar e listar os repertórios de músicas, brincadeiras e danças, que os profissionais possuem, e incluí-las no planejamento de vivências no espaço interno e externo da unidade educativa. Os adultos conhecem muitas brincadeiras de suas infâncias, que podem ampliar os repertórios e interações entre as crianças, principalmente no espaço externo. (FLORIANÓPOLIS, *ibid.*, p. 87)

E, logo na sequência, uma problematização acerca dos espaços nas unidades educativas:

Os espaços das unidades de educação infantil nunca são neutros. A presença ou ausência de objetos e a forma como são organizados sempre estão comunicando algo sobre e para as pessoas que ali convivem e se relacionam. Para uma compreensão mais ampla, pode-se afirmar que o espaço é composto por três aspectos que se inter-relacionam: físicos (os objetos, a materialidade, o tamanho), sociais (os papéis desempenhados pelas

pessoas que o compõem e sua função social) e pessoais (percepção que cada um possa ter do espaço ligado às suas experiências sociais). Nenhum desses aspectos existe sem o outro e, dialogicamente, interferem entre si. Tal observação nos permite pensar que as relações no contexto da educação infantil ocorrem num espaço físico, entre pessoas, atravessadas por aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos (CARVALHO, 1990). (FLORIANÓPOLIS, *ibid.*, p. 88)

Em verdade, o documento apresenta reiteradamente apontamentos que indicam o *caráter eminentemente cultural e relacional da formação* das crianças, enumerando e dissertando sobre as atribuições devidas ao espaço físico, aos tempos e a organização temporal, aos materiais, brinquedos (e suas disposições), às relações criança-criança, criança-adulto, ao papel das professoras e da instituição, entre outros. Chama-nos à atenção o fato de que, ao final do texto de cada um dos NAPs, há sempre um rol de sugestões para a organização do trabalho pedagógico. A leitura destes indicativos para a prática remete-nos ao que Hennion e Bourdieu consideram como elementos intrínsecos à produção do gosto: uma certa disposição dos artefatos culturais e – principalmente – o papel da professora¹⁶ na organização desta materialidade e temporalidade, prevendo possibilidades de relação que as crianças se disporão a estabelecer com os objetos da cultura (materiais ou imateriais). Esta característica é sensivelmente mais notável no NAP das Linguagens Visuais, em que uma ‘pedagogia para a formação dos gostos’ nos salta aos olhos quando percorremos os indicativos para a prática. Chegamos a considerar a possibilidade de selecionarmos e extrairmos apenas alguns

¹⁶ Apesar de avaliarmos ser pertinente fazemos a ressalva de que isto muitas vezes não está declarado. Talvez em decorrência de se buscar a defesa de uma ‘Pedagogia da Infância’, a qual mesmo o documento defende como perspectiva da práxis para que se tenha a criança na centralidade do processo pedagógico. No entanto, se a organização do espaço, tempo e materiais é pensada para a formação da criança (e para nós também para a formação dos gostos), oras, esta só se pode realizar na presença dos profissionais com a competência para tanto. Ou, no mínimo, ainda que com aquilo que se aspira na documentação como um certo ‘protagonismo das crianças’ (grifo nosso), não pode prescindir da presença da professora.

daqueles tópicos, mas a dificuldade foi justamente de conseguir determinar quais dentre aqueles não se enquadravam nesta percepção.

A dimensão das condições em que se produzem os gostos em Bourdieu nos parece definitivamente colocada como parte do processo educativo nas unidades de Educação Infantil quando o documento nos leva a esta afirmativa:

Observamos que a postura dos profissionais das instituições de educação infantil, na forma de organizarem o espaço, está ligada às condições materiais e institucionais, e também às suas *concepções, construídas com base em suas expectativas socioculturais relativas aos comportamentos, educação e desenvolvimento infantil* [grifos nossos]. *Essas expectativas, que precisam estar presentes no projeto político pedagógico da unidade, não dialogicamente marcar as formas que esse espaço social de educação coletiva de crianças é organizado* [idem]. Ao acreditarmos na potencialidade das crianças de participarem do seu processo educativo e das relações desse contexto, precisamos pensar e garantir um espaço que dê conta de oportunizar a estas o encontro, as trocas, as brincadeiras, a escolha diante de diversas opções de atividades, descentralizando nosso controle e direcionamento, através de um espaço que ofereça elementos e condições para o envolvimento dos meninos e meninas.

O espaço, nesse sentido, representa como consideram os italianos (GANDINI, 1999), um terceiro educador, junto com os demais profissionais da sala. Contudo, não é um *educador* formado por si mesmo ou pelo acaso, mas sim pela ação humana, primeiramente pela ação dos adultos, que, de forma consciente ou não, vão circunscrevendo nele suas concepções a respeito das crianças, de seu papel e das relações a serem ali vivenciadas. E, conseqüentemente, pelas crianças que interagem com os objetos e a organização disposta, modificando-os em investidas espontâneas, dando novos usos e mostrando sinais

para os adultos em futuras organizações. (FLORIANÓPOLIS, *ibid.*, p. 88, 89)

Na sequência, apresentaremos o percurso histórico e metodológico que nos levou aos entrevistados e um primeiro processo de descrição analítica das entrevistas com os colegas professores de Educação Infantil da rede municipal de ensino.

3.2 As entrevistas e os entrevistados

Os profissionais que participaram das entrevistas já eram, antes da pesquisa, colegas deste autor que aqui vos escreve. Mas não foi somente o fato de conhecê-los pessoalmente – e de ter ao menos uma ideia de suas atuações como professores(as) – que me levou até eles para a construção dos dados de pesquisa. Minha história com Neuza, Joana e Marcos (e aqui empregaremos nomes fictícios, correspondendo somente ao gênero de cada entrevistado) começa a partir de nossos encontros no projeto *Trupe da Alegria*¹⁷.

Havia eu ingressado na rede municipal de Florianópolis em fevereiro de 2011 como professor efetivo de Educação Infantil. Minha empreitada, desde meus preparativos para a realização da prova no concurso que me levou à contratação como professor desta rede pública, já era atravessada por um desejo de, além de encontrar meu lugar na Educação, buscar, nessa minha construção como profissional docente deste segmento educacional, fazer ‘diferente’; buscar escapar de práticas pedagógicas ditas ‘engessadas’, tradicionais... No meu caso, por um histórico de frustrações com as experiências profissionais anteriores – na Educação ou não –, incluída aí uma passagem traumática muito rápida (3 meses) pelo ensino fundamental da rede pública de um município do estado de São Paulo como professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, a investida neste concurso tinha para mim naquele momento o significado de ser talvez uma última tentativa de me realizar profissionalmente na área. Já considerava, caso fosse mais uma

¹⁷ A Trupe, como é carinhosamente chamada por seus integrantes, constitui-se de um grupo de formação em artes cênicas integrado por professores e profissionais desta rede de ensino. O projeto é parte do trabalho de dissertação em Mestrado do Professor, ator e dramaturgo Diego Di Medeiros (PEREIRA, 2015).

experiência frustrada, abandonar a área da Educação, voltar a residir com a família, fazer qualquer outra coisa... Enfim.

Tive a felicidade de encontrar meu espaço na nova lida, ir construindo meu jeito de ser professor, identificar-me consideravelmente com o fazer pedagógico da Educação Infantil na Rede Municipal de Florianópolis. Obviamente, com os desafios que fazem parte de qualquer mudança no campo da atuação profissional: o ingresso num novo espaço de trabalho, o contato com novos profissionais, as disputas de poder, os comentários depreciativos sobre seu trabalho que circulam na sala de professores e nos corredores da unidade educacional – principalmente quando se busca sair dos lugares comuns, etc. Ao mesmo tempo, a realização, a satisfação e o reconhecimento do valor do trabalho junto às crianças, às famílias e ao analisar criticamente o próprio processo de trabalho a partir dos registros (fílmicos, em áudio).

Nesta caminhada acabo tomando conhecimento de um projeto de formação de professores na área teatral. Eram meados de 2011, ainda o meu primeiro ano como professor de Educação Infantil na ‘Ilha da Magia’, quando vejo exposto na sala de professores do NEI São João Batista um cartaz anunciando o convite à comunidade de professores de Educação Infantil da rede pública do município (exclusivamente para esse público) para participação no processo seletivo da Trupe da Alegria. Meu interesse imediatamente é despertado. Faço os trâmites necessários, compareço no local, data e horário marcados, realizo as provas solicitadas (corporais em sua maioria) e recebo a boa notícia de que fui selecionado para o projeto.

A Trupe da Alegria já estava em seu segundo ano de edição. O primeiro grupo de ‘trapeiros’ era formado por 24 (vinte e quatro) profissionais da rede pública, dentre eles professoras regentes (que atuam diretamente com um mesmo grupo de crianças), auxiliares de sala (idem, em parceria com as professoras regentes, sendo profissionais que também tem formação para docência, apesar de, infelizmente, não serem percebidas juridicamente pelos mesmos direitos que as professoras regentes¹⁸) e professoras auxiliares de ensino (que substituem as

18 Conforme o Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis (Lei Municipal Nº 2517/86), as profissionais Auxiliares de Sala não são compreendidas juridicamente como profissionais da carreira docente. E esta é uma situação que permanece ainda no momento da escrita desta dissertação. A categoria de servidores de Florianópolis tem esta pauta como uma das pautas históricas do movimento reivindicatório, pelo fato de que, na prática,

professoras regentes em suas ausências, seja por atividades inerentes ao trabalho pedagógico ou por faltas), ou seja, todas funções que preveem a atuação pedagógica com as crianças. No entanto, nem todas as profissionais estavam, naquele momento atuando diretamente em sala de aula. Algumas estavam lotadas inclusive em funções fora do espaço de trabalho da creche, designadas para a Secretaria de Educação. Não temos o número exato, mas podemos dizer que cerca de metade do grupo atuava naquele momento em sala, enquanto as demais desempenhavam funções extraclasse, ou na creche, ou, como pontuamos, em espaços determinados pelas chefias do poder executivo.

Os encontros da Trupe da Alegria aconteciam semanalmente, terças à noite, no CEC – Centro de Educação Continuada (espaço de formação continuada da Prefeitura Municipal), entre sete e dez da noite, geralmente na Sala 8, que tinha piso de taco de madeira e por isso era considerada pelo grupo como mais apropriada para as práticas corporais. As aulas eram ministradas pelo professor Diego Di Medeiros, com formação em Artes Cênicas, e o projeto Trupe da Alegria viria a se constituir então em objeto de pesquisa de Mestrado de Diego (PEREIRA, 2015).

Em 2011, a Trupe já havia montado um primeiro espetáculo que era apresentado para as crianças e profissionais de algumas das unidades da rede pública de Educação Infantil de Florianópolis. Concomitante ao calendário de apresentações, o grupo mantinha os encontros semanais para avaliação das exposições, inserção dos novos integrantes (que ainda não participariam deste número) e estudos teóricos e práticos do campo do teatro pensado aqui no âmbito deste segmento da educação formal.

Nas palavras do próprio professor e pesquisador, ele manifesta suas duas principais preocupações:

[...] A primeira diz respeito à compreensão do Teatro como linguagem detentora de estruturas e códigos específicos, que necessita ser trabalhada de forma estruturada e consciente por aqueles que

e também considerando as atribuições previstas nos editais de concursos públicos para o provento do cargo, estas profissionais devem e acabam exercendo a função também de professoras. Ver em http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03_07_2015_15.55.21.780edba528ab43b0b3cbfe6472d76b0.pdf e em <http://www.sintrase.org.br/>.

desejarem se apropriar dela – ainda que não tenham formação específica nessa área. A segunda, diz respeito à sobrevivência do Teatro como arte a ser apreciada por nossos futuros espectadores. Ambas preocupações me levam à escola, o espaço de formação do ser, dos desejos, da cultura, dos hábitos, relações e maneiras de interagir da criança com o mundo e com a arte. (PEREIRA, *ibid.*, p. 11)

Encontrávamo-nos para nos apropriarmos desta dimensão do conhecimento, para nós tão cara ao trabalho pedagógico na Educação Infantil. E para construirmos entendimentos mais profundos sobre o que deveria ser um trabalho qualificado com o teatro em nossa especificidade educacional, haja vista as lacunas em nossa formação na Pedagogia quanto ao conhecimento do corpo e as manifestações artísticas, o que é expressado pelos integrantes da Trupe em seus primeiros encontros e diálogos, e percebido também por Diego, que compreende também a necessidade de a área do Teatro conhecer a natureza dos espaços, tempos e fazeres da Educação Infantil.

Considero importante ressaltar uma peculiaridade inerente a este projeto. Diferente de outras modalidades de formação da rede municipal de Florianópolis que, de acordo com as condições e vontades das forças políticas que ora regem a administração do município, são ofertadas compulsoriamente aos professores como parte do processo de formação em serviço, e que devem ser obrigatoriamente frequentadas em que pese o interesse (ou comprometimento) ou a falta deste por parte dos profissionais da rede, a Trupe da Alegria configura-se como uma modalidade de formação que depende da adesão voluntária do profissional e de sua participação no processo seletivo conforme abertura do mesmo. Os encontros, como já pontuei, não ocorrem em horário de trabalho, nem mesmo nos momentos que são entendidos como hora-atividade¹⁹, isto é, aquele tempo de trabalho do professor que se dá sem o

¹⁹ Hora-atividade é o tempo de trabalho do professor, correspondente a 1/3 de toda sua jornada de trabalho, que acontece nos tempos e espaços em que o profissional não está em contato com seus alunos e ocupa-se de atividades como planejamento, formação em serviço e encaminhamento de processos de avaliação dos alunos. A categoria está prevista na Lei Federal 11738, a Lei do Piso Nacional do Magistério, e regulamentada no município de Florianópolis sob a portaria N° 006/2018. Ver em

contato com as crianças, podendo ocorrer fora da unidade de trabalho e que é destinado ao planejamento e sistematização dos registros. Aliás, ao menos enquanto eu integrei a Trupe, esta foi uma discussão acalorada em vários encontros do grupo: a luta para que conseguíssemos reconhecimento formal do projeto como processo formativo regulamentado pela rede municipal, com certificação pelas horas de formação, organização temporal e previsão de recursos, espaços etc. Luta que, infelizmente, sempre nos foi motivos de frustrações. Mas esta discussão poderia iniciar outra dissertação. Faço questão apenas de deixar o registro, considerando importante nunca perdermos de vista que a atuação pedagógica, seja qual for o âmbito em que ela se der, também implica em engajamento político.

Retomando as motivações com as quais inicio o parágrafo anterior de forma mais sintética e direta, os participantes da Trupe estavam lá porque queriam. Participar da Trupe envolvia uma mobilização afetiva, política sim (no sentido aristotélico do termo). Recorrer a isto como um critério me parece plausível se pretendemos abordar a problemática do gosto no contexto da Educação Infantil. Seja por afinidades com determinados temas, pelo gosto por um determinado jeito de ser professor, ou pelo desgosto por outros tantos jeitos, havia algo que mobilizava cada integrante da Trupe, que não era somente a obrigatoriedade de participar de um processo formativo (neste caso inexistente), muito menos a titulação por certificados (que, a princípio, também não existia).

Soma-se a isso o fato de que a intenção, para este trabalho, era entrevistarmos professores que, por alguma razão, pudessem ter seus trabalhos junto às crianças considerados como ‘paradigmáticos’, ou seja, que tivessem reconhecimento pelos colegas, por profissionais, que se caracterizassem pela busca da excelência, da qualificação, de fazer de fato diferença no processo formativo das crianças, buscando dialogar com os referenciais da própria rede municipal e colocar em prática o ideário que esta documentação preconiza para a Educação Infantil.

Já havia determinado então, pelas razões mencionadas um pouco mais acima, que seriam integrantes da Trupe os entrevistados. Procurei

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm e em

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/07_02_2018_8.53.06.bb691871be7b69f531071b9d1d183d31.pdf. Acessos em 10 de fevereiro de 2018.

então, através das redes sociais, o professor Diego Di Medeiros. Quando iniciei meus estudos no Mestrado, me desliguei do grupo para dedicar-me exclusivamente à pesquisa, tendo conseguido também me afastar das atividades de trabalho. Pedi para que Diego me indicasse três integrantes da Trupe que ele considerasse que tivessem realizado um trabalho de destaque, principalmente no sentido de rever suas práticas com as crianças a partir do ingresso na Trupe. Em 2012, a participação na Trupe incluía a realização de atividades e projetos com as crianças com as quais os profissionais atuavam, de modo que cada profissional buscasse se apropriar dos conhecimentos teóricos e práticos abordados na Trupe e os tivesse como norte para realização de práticas com as crianças.

Foi então que Diego indicou Neuza, Joana e Marcos. Neuza e Joana já eram integrantes da Trupe desde de sua primeira edição, em 2010. Marcos viria a fazer parte do grupo a partir de 2013. Para minha felicidade, de forma não intencional estaria também estabelecendo dois outros critérios de escolha dos entrevistados: duas mulheres e também um homem; e cada um atuando em uma função diferenciada na Educação Infantil, todos diretamente com as crianças.

3.2.1 Neuza

Neuza é professora regente. Tem um longo histórico na Educação, desde sua adolescência.

Estava com 37 anos na data da realização da entrevista, feita em 19 de julho de 2017 em sua residência. Até então, Neuza já atuava na Educação Infantil há 16 anos, dos quais 12 na rede municipal de Florianópolis. Apesar de não ter ficado claro na entrevista, e de o entrevistador não ter tido a perspicácia para perguntar, tudo indica que suas primeiras experiências foram ao lado de sua mãe, também professora. Suas primeiras experiências na Educação foram na função de Auxiliar de Sala, aos 14 anos, e também em decorrência da formação em Magistério pelo Instituto Estadual de Educação de Santa Catarina, sediado em Florianópolis.

Neuza tem formação superior também em Pedagogia, concluída em 2001 pela UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

Afirma nunca ter atuado em outra área, nem mesmo ter vislumbrado outra área de atuação. ‘Minha vida sempre foi Educação’, concluindo uma das primeiras perguntas.

Ao ser indagada sobre os conteúdos de sua formação básica de que se lembra, faz menção à literatura infantil. Comenta sobre a pós-graduação em Psicopedagogia, da importância de ter conhecimentos sobre dificuldades de aprendizagem, haja vista o público de crianças diagnosticadas autistas que atendemos na rede de Florianópolis.

Teve experiências, antes de ingressar na Educação Infantil, em outras esferas de atuação na Educação: Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio.

Nos últimos anos, tem atuado mais com crianças dos grupos 5 e 6 (crianças entre 4 e 5 anos de idade), mas em 2017 trabalhou com um grupo 2 (crianças entre 1 e 2 anos de idade) e já tinha experiência com esta faixa etária.

Quando perguntamos sobre suas experiências sociocorporais²⁰ e sua rotina, Neuza faz menção pela primeira vez na entrevista à sua família:

Então... A minha rotina, eu sou casada, tenho duas filhas né? Então... Tenho uma rotina bem puxada. Eu geralmente... Eu trabalho o dia todo. Nas horas-atividade a gente está sempre planejando, organizando alguma coisa e fora isso leva pra escola, busca as filhas na escola, faz comida...
[...] Então eu tenho bem pouco tempo assim pra lidar com... Jogos, esportes [risos], tempo livre [mais risos]... (Entrevista com a professora Neuza, 2017, p. 4)

E em seguida, após uma breve interrupção do entrevistador, fala da Trupe da Alegria:

É... Mas assim... É... A Trupe né? Que é o que eu faço regularmente, então é um grupo de formação que eu participo regularmente, que eu não abro mão, que é o meu tempo, né? Que eu tiro pra mim.

20 Empregamos aqui o mesmo sentido proposto por Figueiredo (2008, p. 86), pensando as experiências sociocorporais como aquelas que compreendem a formação do corpo, ou de uma cultura corporal, em determinados contextos, condições e situações históricas, sociais e culturais. O termo ‘experiências sociocorporais’ esteve presente em duas das questões que fizeram parte do nosso roteiro de entrevista (em anexo).

É... A gente tá se encontrando às quartas à noite, então nesse dia a gente trabalha com os jogos teatrais. A gente tá agora com uma formadora que tá trabalhando com os jogos teatrais. Tá bem gostoso. (Entrevista com a professora Neuza, p. 4)

Interessante destacar da citação acima a forma como a professora refere-se ao processo formativo como algo que 'tá bem gostoso'. Importante frisar que a adesão ao projeto Trupe da Alegria é voluntário, isto é, não se enquadra naquelas modalidades de formação em serviço compulsórias organizadas por redes de ensino no horário de trabalho dos profissionais. Esta relação de gosto por uma determinada temática e por uma determinada metodologia de formação de professores é algo que surgirá novamente no decorrer desta e das outras entrevistas, bem como as implicações em práticas pedagógicas que tem nos entrevistados os seus protagonistas na perspectiva da formação do gosto.

Neuza reitera que neste momento não está praticando esporte algum, em resposta à pergunta sobre experiências sócio corporais, mas frisa que praticou caratê por muitos anos (desde criança) e que adora dançar, tendo praticado e feito aula também por muito tempo e interrompido por desgaste no quadril.

Peço então para que Neuza discorra livremente sobre a Trupe.

Então, a Trupe? A Trupe ela tá há sete anos juntas, é... Eu entrei na Trupe desde o primeiro ano.. A Trupe começou como um grupo de formação é... É... Que era um laboratório né? Do nosso professor, do Diego... Ele queria estudar um pouco a questão dos profissionais da Educação Infantil dentro do teatro.

E ele propôs esse, esse estudo né? Foi dois mil e dez...

E aí eu já iniciei nesse primeiro ano participando. A gente começou fazer uma formação, leituras, estudar um pouco sobre a questão da Educação Infantil e o teatro, e acabamos montando uma peça que na verdade não era a intenção inicial dele. A intenção era fazer o estudo, fazer experimentação e acabamos montando uma peça e nos tornamos um grupo que agora é a Trupe da Alegria...

Daí a partir daí começou todo ano ter uma seleção... Entrou e saiu várias pessoas no grupo... E a cada ano a gente começou a ter experiências diferentes né? Que eram trazidas por ele, até pelas pessoas do grupo, sobre a Educação Infantil é... Essa ponte da Educação Infantil com o teatro. Então a gente teve a *Commedia Dellarte*²¹ que a gente estudou... Depois a gente veio com *Process Drama*²² né... E aí a gente também foi montando as peças, teve *O Brasil de Todas as Cores*, teve *Viajando por Terras Distantes*, o *Circo Normalóides*, e agora esse ano a gente tá montando a peça nova que ainda não tem nome mas tem muito a ver com a literatura infantil.

A gente veio nesse processo... E esse processo da Trupe também veio aliado ao processo do nosso dia a dia lá na creche, lá com as crianças. Porque a cada momento que a gente ia aprendendo e construindo nossos conhecimentos, a gente ia experimentando também lá no dia a dia com eles, e eu passei por todo esse processo né? Como eu comecei lá no primeiro ano então eu passei por todo esse processo de experimentação lá na Trupe, e de tá levando também para a unidade. (Entrevista com a professora Neuza, p. 5)

Aqui surgem elementos interessantes sobre a formação profissional, a compreensão de infância e de crianças no espaço na creche e do gosto. No que diz respeito à formação profissional, há uma dimensão de processo, a relação entre teoria e prática como eixo estruturante do processo formativo. E a experiência com o novo, bem como a forma desta relação.

²¹ Vertente teatral do velho continente que constitui um dos componentes formativos do projeto Trupe da Alegria, e que tem como tradição arquétipos/personagens como os Zzanes, o Capitaneio, o Pantaleão, dentre outros. Para aprofundamento na temática, consultar Pereira (2015).

²² Outro componente curricular abordado no projeto de formação em teatro, e que implica numa determinada aproximação dos elementos da dramaturgia. Foi apresentada aos professores como um instrumento metodológico para organização de projetos com as crianças nas creches. Consultar também Pereira (ibid.).

Ao ser indagada sobre a mesma questão, mas em relação à comunidade em que atua, Neuza aponta que as famílias não têm o hábito de proporcionar às crianças muitas experiências sócio corporais/culturais, e não credita isso às condições econômicas das famílias, por acreditar que elas pertençam aos estratos médios da sociedade, entendendo então que se trata mais de um problema de hábitos culturais mesmo do que de condições materiais. Essa compreensão nos remete ao que Bourdieu aponta sobre *habitus* e distinção, para qualificar o entendimento sobre o problema do gosto para além de questões de renda, conforme indicamos anteriormente, senão também culturais e entrecruzado por capitais que não só o econômico, mas cultural, simbólico e social.

A professora fala também sobre sua preocupação com a formação de plateia (para o teatro, para as experiências culturais de modo geral) como um trabalho a ser realizado junto às crianças.

Então já tem três anos que a gente vem conversando na creche sobre isso [os hábitos culturais da comunidade], e eu acredito que isso também influencia muito nas crianças: esse olhar, essa formação de plateia, nesse sentido. Agora, de fora? As famílias? Não são famílias assim que levam no teatro, não. Né? Mas... tem uma condição média assim. (Entrevista com a professora Neuza, p. 5)

Uma das perguntas refere-se às relações que os entrevistados conseguem perceber entre os conteúdos da formação profissional básica (inicial) e a atuação profissional. Na entrevista com Neuza há algo de interessante a se mencionar quanto a isso. Quando faço o questionamento, eu mesmo acabo rindo ao final da pergunta, provavelmente porque já sabia o tipo de resposta que receberia.

Na verdade, eu acho que com a... A gente lá na faculdade tem o mínimo, né? Tu vê assim um mínimo de tudo. Eu quando eu fazia faculdade eu já trabalhava. Então eu acho que isso é um ponto positivo porque tu acaba aliando a prática à tua formação. Mas... Depois que tu te forma, tu tem.... Um mínimo do mínimo... Eu acho que... Na prática tu vai buscando outras teorias e leituras que vão é... Acrescentando no teu trabalho. Então eu

acho que a formação é um começo, né? Eu acho que durante toda a tua vida é, da prática, do dia a dia, tu tem que tá buscando, leituras e outros argumentos, e outras estratégias, até porque esse movimento é muito grande. (Entrevista com a professora Neuza, p. 6)

Veremos que, também com Marcos e Joana, é algo recorrente: o sentimento de que a formação inicial, principalmente quanto ao curso de Pedagogia e nem tanto ao Magistério, deixa muitas lacunas no campo da prática docente. E é comum se ouvir isso quando o assunto é trazido à tona nas salas de professores e espaços de formação da rede municipal de Florianópolis. Não seria de se estranhar o fato de que isso seja recorrente também em outras redes de ensino.

Quando pergunto novamente sobre o processo formativo, agora querendo saber de Neuza temas que são de seu **interesse**, novamente ela menciona o **teatro** e relata com entusiasmo sobre uma formação de que participou, ofertada pela rede municipal, que tratava do tema do autismo, e reconhecendo que contribuiu bastante para sua compreensão sobre a prática, principalmente em situações que envolvem crianças autistas.

Ainda buscando descobrir as experiências sociocorporais/culturais que possam fazer parte da vida de Neuza, lanço uma pergunta pedindo para que ela me fale sobre ‘o que costumo fazer em seu tempo livre’. Neuza imediatamente começa a listar atividades que realiza sempre em função da família: ‘cuido da família... da casa... do supermercado’. Mudo a estratégia:

P - É, eu ia esticar essa pergunta aqui. Em vez de a gente pensar ‘tempo livre’, o que tu faz quando tu tá sozinha? Sem o marido e sem as filhas. Ou tem vontade de fazer.

E - É, não... Eu adoro ver filme né... Adoro a *Netflix*! [muitos risos de ambas as partes]

P - Eu também!

E - É... Quando eu tenho, assim, esse tempinho, agora tô de férias, então tem a programação com as meninas, mas aí tem um tempinho pra mim também. Adoro ver seriado...

P - Algum assim em especial?

E - Ai, vários!

P - Pode falar...

E - Então, eu tô vendo agora o *Sem Limite*, que é um seriado, que apareceu... Mas assim: vários! Eu adoro o *Seaside*... Todos os *Seaside* eu gosto... É... O *Criminal Minds*... O *Elementary*... É... Ah, meu Deus... Já vi tantos! [risos] Quando eu tenho tempo assim, ai... Ai... Eu viro noite assistindo! Adoro !!! (Entrevista com a professora Neuza, p. 7)

Sobre a possibilidade de fazer alguma outra coisa profissionalmente, Neuza responde que poderia talvez pensar em algo com teatro, mas na Educação Infantil. E só.

Assim como os outros entrevistados, a resposta à pergunta sobre as condições de trabalho apresenta dados recorrentes, e desanimadores:

Então, a nossa creche tem um espaço muito bom né? Ela foi reformada, então ela na verdade ela, são doze salas né? Tem a parte nova que tem seis salas, que são salas amplas, boas é... Com vidro baixo, na altura das crianças, com solário, e tem a parte antiga que é péssima, que são uns cubículos, que não tem banheiro, então nós temos os dois lados lá. Nós temos o espaço externo bem bom, nós temos três parques, quadra, então o espaço é bem... O refeitório é bem grande, só que atualmente as condições de trabalho tem sido precárias ao absurdo né? Esse ano [2017] mesmo a gente tá passando por um ano que a gente nunca passou, eu acho que em todos esses tempos que eu trabalho. É, o corte de comida, material que não, não tem nada na creche, não mandam nada, telefone que foi cortado, então é... A situação mesmo enquanto recurso e estrutura nesse sentido tá extremamente precárias. A gente tem uma APP²³ no qual os pais contribuem é aí com essa contribuição que a gente

²³ Associação de Pais e Professores. Instituição de cunho jurídico que é constituída nas unidades escolares da rede municipal de Florianópolis e da qual participam representantes de toda a comunidade escolar, desde os pais de alunos até um ou mais profissional de cada segmento funcional das escolas e creches. As APPs tem por atribuição deliberar sobre questões administrativas e orçamentárias das unidades escolares.

consegue fazer alguma coisa. (Entrevista com a professora Neuza, p. 8)

A referência à APP – Associação de Pais e Professores será feita também na entrevista de Joana, com mais detalhes desta relação entre creche, poder público e essa instância que é constituída por integrantes da creche (servidores públicos) e da comunidade (integrantes das famílias crianças atendidas). O assunto é sempre polêmico, pois veremos, ao nos debruçarmos sobre a fala de Joana, que há uma tensão nesta relação. As APPs tem poderes deliberativos a respeito de parte das atividades nas creches e participação em seu cotidiano, variando esta relação conforme cada contexto, integrantes, comunidade etc. A tensão se dá pelo fato de que existe uma linha tênue entre o que se poderia entender como uma ‘parceria democrática e colaborativa’ e a grande ou total ausência do Estado e do poder público em atribuições que seriam de sua natureza e que, seja por incompetência ou má-fé (ou ambas), constituem lacunas que obrigam a comunidade a suprir aquilo que deveria ser garantido pela institucionalidade estatal. Se, como já foi pontuado ao início da escrita nos aportes teóricos, o gosto se constitui também pela negação, e que a experiência com o gosto - como veremos nas entrevistas - é também uma experiência com o desgosto, nos parece importante registrar aspectos que dizem respeito às condições estruturantes para o trabalho pedagógico. Afinal, é também pelas políticas públicas, e em alguns casos pela ausência delas, que o fazer pedagógico se constitui diariamente nos espaços escolares.

Ainda no campo das condições de trabalho, mas especificamente sobre suas colegas e as relações entre as profissionais, Neuza reconhece o bom nível de formação do grupo da creche em que hoje atua. Apresenta o dado de que todas ali tem formação em nível superior, inclusive as auxiliares de sala. Afirma que já se avançou em projetos coletivos, mas diz que, assim como em toda creche, ‘há as que **gostam, que fazem, e as que empurram com a barriga**’.

Caminhando adiante na entrevista, adentramos no terreno do planejamento, quase sempre um tema espinhoso. Porque, posso dizer de minha parte, se localiza entre: aquilo que *é o desejo do professor quanto ao que pretende ver materializado*; e o que o estamento burocrático exige como cumprimento de tarefa que pode se tornar estéril.

Ao dedicarmos nosso olhar às respostas dos três entrevistados, notaremos uma recorrência. Há algo em comum quanto ao que

poderíamos entender como um certo *procedimento metodológico* que é costumeiro de se adotar, ao menos discursivamente, nas práticas da rede municipal de Florianópolis, algo que posso afirmar a partir da experiência com colegas nas quatro unidades de ensino em que já atuei, ao menos um ano em cada.

Voltemos à entrevista:

P - Como é que tu costuma escolher os assuntos, os temas, as propostas que tu desenvolve com as crianças, aí independente de ser grupo 2, 5...

E - Então, geralmente quando começa o ano eu sempre começo com um projeto que vem a desvendar as necessidades e os desejos das crianças.

P - Ahan...

E - É... Cada ano é um nome diferente, mas basicamente o objetivo é esse: é eu traçar algum caminho com eles a partir das curiosidades, das necessidades e até das necessidades da faixa etária. Feito isso, é... E também nesse período, como a gente tem essa, esse período de inserção²⁴, dependendo do grupo, às vezes o grupo maior é mais tranquilo, o menor demora mais tempo, então a gente precisa ter esse conhecimento deles, né? Feito isso, aí eu começo a traçar as temáticas, as problemáticas durante o ano com que tem a ver com o grupo, né? Independente da idade. Que às vezes eu posso trabalhar com grupo seis esse ano, que é totalmente diferente o ano que vem, o outro grupo 6, e que vão ser propostas diferentes. [...] essas propostas também tão aliadas ao... Ao que a Educação Infantil pede: as linguagens, a literatura, a música... As artes de modo geral, o

²⁴ É aquele período de integralização da criança aos tempos e espaços da creche. É quando a criança chega na creche: ou quando ela está frequentando o espaço educativo pela primeira vez; ou no retorno de um período longo de recesso, normalmente na mudança de um ano para outro, que pode muitas vezes significar a mudança dos professores e profissionais que irão estar em contato diário com a criança. Ver em http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/16_02_2011_11.00.45.5287056f9ac48e8178c3c9f5b54d5692.pdf.

movimento... Então eu procuro tá aliando essas questões que são fundamentais da Educação Infantil também nesse processo, [...] procurando também ampliar sempre o repertório deles, né?”(Entrevista com a professora Neuza, p. 9,10)

Neuza fala sobre a importância que dá aos registros fotográficos do trabalho com as crianças e faz um relato sobre uma série de modificações no espaço físico da sala para o desenvolvimento das propostas com as crianças, sobre como pensa e repensa as propostas e sobre formas de tornar as famílias mais integradas ao processo.

P - E na hora que tu vai escolher... É... Selecionar especificamente assim a atividade que tu vai trabalhar com as crianças, que tu... É... Tem como critério assim... Que tu acha importante? ‘Ah, vou escolher isso aqui porque ‘x’?

E - É, depende muito do objetivo, né? Então eu posso dar, sei lá, um exemplo de alguma coisa que eu já fiz, vamos supor: vou te dar exemplo agora desse ano que eu tô trabalhando com os menores, né, com os bebês. Nós tamos trabalhando desde o início do ano... A proposta de trabalho com eles é conhecer os bebês, fazer com que eles nos conheçam, explorar o espaço que a gente tá e a própria relação, esse vínculo com a família né? Estreitar esse vínculo nosso com a família, até pela questão da segurança da família com a gente. Então basicamente é isso. Aí, o que que gente poderia tá fazendo porá gente ter, alcançar esses objetivos? Então a gente trouxe várias propostas, por exemplo, das sensações, pensando no chão, na parede, no teto, na sala, de que pudesse explorar o espaço, né? Como os bebês vão se sentir seguros no espaço, e ao mesmo tempo propor, é... Coisas que façam eles se desenvolverem nesse espaço. Então a gente fez vários planejamentos de tá mudando, tanto no chão, na parede, como no teto. Nós fizemos móveis, depois nós montamos uma árvore no teto. Aí a parede onde vai a árvore a gente fez umas minhocas de meia com cheiros de canela, de cravo... O chão, nós trouxemos propostas de tapetes diferentes: gramado, plástico bolha, é... O

EVA... Então teve várias coisas assim. [...] A nossa proposta foi pensar o que? Pensar no espaço pra eles, né? Como eu falei, em vários níveis, o espaço. Que propostas a gente podia trazer? Aliando a essas propostas, o que que a gente precisa pra desenvolver nas crianças? O que que... Que tipo de propostas? O contato com tudo que é tipo de material. Então várias texturas, cheiros, temperaturas... Então a gente trouxe proposta com gelo quando tava mais quente né, sempre pensando também na segurança deles, com água, gelatina, sagú... Trigo... [...] A gente trouxe assim, de tudo que eles pudessem experimentar. [...] À medida que eles vão crescendo e vão se ambientando né, sentindo mais seguro, a gente vai ampliando essas propostas. Então, teve momentos que a gente trouxe os livros de história, de sentar na roda, de montar, mostrar imagens, de fantoches... E a relação com as famílias. Como tá fazendo isso? Então, essa socialização desses momentos com as fotos foi muito importante pra família; propor momentos que a família também pudesse participar...” (Entrevista com a professora Neuza, p. 10, 11)

Principalmente na entrevista concedida por Neuza (mas também na de Marcos), há algo que tem certa recorrência nas falas e que por isso queremos destacar: a *relação do gosto com a idade*, com as faixas etárias. Quando a professora relata compreensões sobre a prática pedagógica e práticas em si, notamos a referência que ela faz a este tema.

A professora encerra este bloco de perguntas da entrevista fazendo mais um relato importante sobre o envolvimento das famílias no processo pedagógico. É interessante notar a recorrência da expressão *experimentar* (ou correlatas/derivadas).

[...] Então, eu fiz quinzenalmente com eles *picnic* de frutas, pra eles começarem a experimentar várias frutas diferentes. Os pais mandavam, colaboravam com as frutas, a gente fazia uma escala... E teve um dia que eu fiz o *picnic* prás crianças e pros pais juntos, pra eles verem como é que era aquele momento com as crianças. Esse

conforto também de tu deixar o pai entrar na sala, conversar, perguntar... Ver como é que tá acontecendo... [...] Sempre aconteceu com a gente. Então nesse sentido assim... À medida que eles foram crescendo nesse semestre, a gente foi experimentando várias coisas. Mais para o final do semestre a gente experimentou a questão da autonomia, né? Então, começamos a ir para o refeitório, ali pra maio... Eles já agora vão sozinhos assim, né... (risos) Antes a gente tinha que tá ali com todo aquele cuidado, agora eles já sabem, eles caminham, interagem com os maiores de forma bem tranquila, a própria questão da higiene, do lavar a mão, oferecer o pente pra eles pentear o cabelo, o papel pra soar o nariz, né? A escova, né... Experimentado ali a questão da escovação... Então esse processo a gente foi crescendo. Agora assim mais no último mês a questão da linguagem oral né? Então eles já tão falando bastante palavras... (Entrevista com a professora Neuza, p. 11)

Novamente, a questão do *gosto como experiência com o novo*. E a questão da higiene, dos cuidados pessoais, da estética corporal.

Quando questiono sobre a possibilidade da relação entre as predileções de Neuza e de que forma isso poderia influenciar no trabalho com as crianças, mais uma vez a temática do teatro e da literatura surgem de forma destacada:

- Quase terminando já. As tuas preferências pessoais, predileções, gostos, né? O que tu gosta, que tu tem afinidade assim... Tu acha que isso tem alguma importância pra você no teu planejamento? Se tem, de que forma? E se tu pode relatar uma situação assim... Por exemplo, que nem tu falou ali da questão do caratê, da dança, do teatro, como que... Né... Os filmes, a Netflix, enfim, qualquer coisa que seja do âmbito pessoal assim que tu goste muito disso e se isso tem alguma influência no planejamento. Se já aconteceu alguma coisa e se puder relatar.

- Ah, eu acho que sempre influencia né... *A gente vai de acordo com aquilo que a gente gosta mesmo* [grifos nossos]. Eu gosto muito de literatura infantil, eu tenho coleções de livros, né? Então uma coisa que eu **gosto** bastante, que eu levo muito pra sala de aula são os livros de histórias, com muita imagem, agora **nessa faixa etária** que tenha muita imagem pra eles... E o teatro é uma coisa que tô sempre levando porque... Nesses anos todos a gente acaba experimentando aquilo que a gente tá lendo e vendo, a gente acaba vivenciando com eles na sala. Então eu acho que às vezes eu levo muito, é... É... Quando a gente começou estudar algumas coisas específicas no teatro, eu levei sim pra experimentar com eles, lá na creche. Sem fugir àquilo que eu me propus a fazer com as crianças, mas eu levei sim várias vezes o processo, aliar o processo lá do que a gente tava trabalhando no teatro com o que a gente tava fazendo na creche. Eu não lembro exatamente o ano, mas eu me lembro que o primeiro processo que eu trabalhei de drama com eles na creche foi com um G4 que foi a questão do Lobo Mau. É uma turma que morria de medo do Lobo Mau e aí a gente foi trabalhar o processo do drama do Lobo Mau com um grupo quatro pra quebrar um pouco essa coisa do lado mau do Lobo Mau. (Entrevista com a professora Neuza, p. 11)

Interessante o fato de que, no início da entrevista, Neuza faz alusão à Literatura Infantil quando questionada sobre os conteúdos de que se lembra em sua formação inicial, e então faz uma manifestação tão contundente que sedimenta o que nos havia indicado.

A professora fala um pouco mais detalhadamente sobre o trabalho envolvendo a temática do *Lobo Mau*, recorda ainda mais dois momentos que considera significativos em sua trajetória com as crianças na Educação Infantil e revela outro dado interessante para os que se ocupam de investigações no campo da Educação: as situações em que os professores se deparam com temas sobre os quais tem pouco (ou nenhum) domínio técnico/teórico. Foi o que aconteceu com Neuza quando, a partir de uma demanda das próprias crianças, organizou um processo de trabalho que envolvia a abordagem do fenômeno do *choque elétrico*. Ela

relata o processo de investigação a que se propôs e narra os prazeres por ela experimentados nesse movimento. Numa outra oportunidade, no percurso de atividades que tratavam de questões do campo da História e da Arqueologia, recorreu a um objeto de conhecimento do qual se apropriou a partir da participação na Trupe da Alegria. Como as crianças viajavam com ela entre épocas distintas, incluída aí a Pré-História, Neuza compartilhou com as crianças os saberes corporais a respeito dos *Zzanes*, um dos tipos da *Commeddia 'Del' Arte*.

E, sobre o que ela poderia considerar como sendo uma dificuldade em suas atribuições laborais, uma fala chama atenção:

- Na tua profissão, o que que... Exige mais esforço da tua parte, né, na tua atividade profissional e aquilo que pra ti é mais tranquilo assim, te exige menos esforço.

- Ai, pra mim... Eu acho que pra mim o mais tranquilo é o planejar, né. Planejamento é muito tranquilo porque... Borbulha ideias, meu Deus! **Eu adoooooro planejar!** Acho que o mais difícil pra mim.... (longa pausa, suspiro...) É, eu acho que é... Colocar em pra tica assim, porque requer muito tempo, né... É bom, é gratificante... Mas é... Querendo ou não, é o mais difícil, tu colocar tudo aquilo que tu pensa em prática. Porque eu também sou muito exigente nisso, então quando eu penso, eu planejo, eu quero fazer. Eu já penso naquilo querendo fazer, e às vezes demora muito tempo, exige... (toca o interfone)... Muitas coisas... Então eu acho que basicamente é isso. O mais fácil é planejar. O mais difícil é executar! (risos) (Entrevista com a professora Neuza, p. 15)

E chama a atenção porque Neuza, ao responder, expressa bastante entusiasmo. Parece haver um prazer no ato de planejar, em pensar novas possibilidades. Há uma relação entre um processo formativo que a professora se propõe a realizar (a Trupe) e os desdobramentos na prática com as crianças. Seria esse o motivo da animação, da expressão de satisfação, de realização?

3.2.2 Joana

Joana, nascida em julho de 1967, é Auxiliar de Sala, mas, na prática, isso significa ser professora: primeiro por conta das próprias atribuições do cargo encontradas dos editais dos concursos; e segundo pelas atividades que são inerentes à natureza do trabalho das auxiliares de sala nas unidades de ensino. Metodologicamente, e por nos posicionarmos também na defesa da valorização das profissionais e reconhecimento legal, material e simbólico de sua atividade como inerente ao magistério, faremos referência à entrevistada como Professora Joana (a não ser quando o contexto da escrita nos obrigar a empregar o termo Auxiliar de Sala).

A professora fala sobre as experiências que teve durante seu período de *fuga* da Educação. Comenta sobre a passagem por uma clínica de cirurgia estética, a pressão da chefia, a ‘loucura que era aquele monte de gente entrando e saindo, e aquela coisa fria’. Diz que ‘aquilo não era para ela’, que ‘não se encaixava naquilo não’.

Afastada da Educação desde 1994, em 2000, após passar por um processo de formação específica para poder atuar na Educação Infantil, retorna às atividades docentes, agora numa instituição do estado. Em 2001, ingressa também no município na condição de ACT²⁵, dividindo seu tempo de trabalho entre duas instituições, cada atividade num período.

Em 2005, mesmo ano em que ingressa numa instituição privada para a graduação em Pedagogia (concluída em 2008), Joana consegue finalmente ser aprovada em concurso público para vir a se tornar servidora efetiva na Prefeitura de Florianópolis. Mas, ao mesmo tempo que revela neste momento da entrevista a realização de algo que há muito aspirava – a estabilidade financeira e profissional da condição de servidora pública, expressa com bastante perplexidade como foi ingressar na função tão mal remunerada e sem reconhecimento que era (e que continua sendo) a de Auxiliar de Sala. Colegas de longa data na Educação alertam Joana para o erro em sua escolha, por trocar o cargo de professora ACT pelo de auxiliar. E é neste momento em que a colega professora manifesta talvez o momento de maior frustração quanto a tudo aquilo que

25 ACTs, sigla para admissão em caráter temporário, são os professores contratados em regime temporário para o preenchimento de vagas no magistério da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

é rememorado na entrevista: o seu primeiro contracheque, de menos de R\$ 180,00 como Auxiliar de Sala.

Pergunto sobre quais são os conteúdos de que ela se lembra, que mais marcaram da formação no magistério. E a resposta de Joana não somente nos permite descobrir mais sobre as predileções da professora, como também dão pistas para ajudar a explicar seu histórico de militância no movimento sindical²⁶.

P – Aproveitando: na época do curso de magistério, que que tu lembra que te marcou mais das disciplinas, de conteúdos assim...

E – (sem pestanejar, Joana já inicia a resposta, interrompendo o entrevistador, convicta ao que parece, animada) Ah, a sociologia (risos de ambas as partes, entrevistador e entrevistada se conhecem do movimento sindical dos professores da rede de Florianópolis), que tinha uma matéria de sociologia; história, que daí tinha muito ligada à história da educação né, era um apanhado mas... Não era assim tão profundo, mas que isso eu fui ver só lá na faculdade, mas era uma pincelada que dava... Os professores foram muito bons assim né. Então eu acredito que aqueles professores que passaram por mim que foram os que marcaram assim, que me fizeram, é... eu ver que na educação eu teria mais condições de ser eu mesma assim né, de fazer esse trabalho assim mais meu assim, mais com a minha cara.

P – Tu ficou mais convicta...

E – Isso, depois daquilo ali. Das disciplinas que eu tive, matemática eu tinha pavor, mas quando tinha história da educação, quando tinha a geografia, quando tinha a sociologia... Inclusive um dos professores já foi chefe do Luciano [marido da entrevistada], que era o Pacheco, de fundamentos

²⁶ Joana é colega do entrevistador não somente por conta da relação no espaço de formação da Trupe da Alegria, mas é figura conhecida de muitos trabalhadores na luta do movimento sindical dos municípios de Florianópolis. Milita há anos, está sempre na linha de frente e é uma liderança reconhecida pela categoria de servidores.

sociológicos, históricos... Uma coisa assim. E era umas **disciplinas gostosas** porque tinha debate né, e isso eu me identificava assim. Aí eu fiz parte do grêmio estudantil na época, e tinha os professores que chamavam, instigavam a gente para isso né, e que **eu achava bem interessante** assim. Então eu fiz parte e **foi bem legal** assim até, na época tinham umas coisas bem... e o magistério eu acho que foi muito mais importante do que, não vou dizer que a faculdade não tenha sido porque eu também tive professores bem bons, mas o magistério é, eu acredito que para todo professor ele que te dá base pra te enfrentar o que é realmente uma sala de aula. (Entrevista com a professora Joana, p. 4)

Ao chegarmos no bloco de perguntas que aborda as experiências sociocorporais, aparecem a música e o exercício físico como elementos da cultura e atividades no rol daquilo que é mais comum no dia-a-dia da professora, relacionado ou não ao trabalho. Joana afirma ainda que considera a música essencial para as crianças, dizendo inclusive que hoje aprende muito com elas. Vai e volta do trabalho caminhando. E a questão, quando a professora fala destas experiências e que tenham a relação com as crianças, acaba por levantar problemáticas pertinentes ao próprio campo do currículo da rede municipal.

[...] Com as crianças **eu gosto muito de estar envolvida** em movimento assim muito intenso assim com eles. Nada de ficar em mesa sentado escrevendo, eu **gosto de ver eles fazendo bagunça** [grifos nossos], de ver eles correndo, de ver eles né, esse movimento assim constante né. E aí eu procuro proporcionar isso fazendo também, e o teatro que é uma coisa que como formação da rede me veio, eu fiz ele por 3 anos, que foi uma base bem interessante assim e que eu acho que a rede deveria investir mais nisso né. Foi o que me ajudou bastante pra tá fazendo esse intercâmbio com as crianças né, de tá trazendo personagem, pra uma contação de história, pra uma brincadeira né, gosto. Eu **gosto de curtir teatro**, de curtir cinema, mas ultimamente, como um ganho muito pouco, não dá para eu estar indo sempre né [risos]. E quando eu

ganho um convitezinho ou tem uma, tipo ‘ah é meia, paga meia’, daí tu até vai. Mas ultimamente tenho deixado a desejar. A leitura também eu gosto, mas tô lendo muito mais através da internet do que pegar um livro e ler que... Eu quando estudava **não gostava de apostila**, se o professor dizia ‘ah, tira o xerox do livro tal’, eu preferia comprar o livro porque **eu gosto de ter o livro** né. E hoje eu sinto falta disso sim, mas também a internet veio para também nos trazer outras perspectivas assim né de leitura. (Entrevista com a professora Joana, p. 4)

Emergem da entrevista relações e elementos importantes: **a do gosto com a dimensão do movimento**; a própria relação da professora com o público de crianças que atende, permeada por aquela primeira; a sua compreensão sobre o que deve ser o fazer pedagógico; **a do gosto com o tempo livre** e objetos da cultura; e as predileções da professora por determinado formato de material literário.

A “relação com a natureza” – e aqui tomo emprestado um termo originário dos documentos da rede municipal – é outra dimensão que aparece com destaque nas atividades pelas quais Joana tem predileção.

Que mais que eu posso dizer que eu gosto? Ah, eu gosto de curtir a natureza, de tá aqui na praia [risos], de ver essa coisa da natureza mesmo, e isso eu sou muito ligada. Eu procuro levar para as crianças também lá dentro da sala de aula né. Na educação infantil a gente não usa ‘sala de aula’, mas pro espaço. Então eu cato conchinhas na praia, eu levo pras crianças, porque elas a maioria não tem esse contato apesar de a gente morar numa cidade com bastante riquezas naturais né. E aí a gente tem que ter esse olhar assim, de procurar é, fazer esse... se eu tenho contato então eu levo pra eles também né?! E aí isso é muito rico assim, quando tu leva, do olhar surpreso, da descoberta das crianças. Apesar de ser uma caixinha né, não tá no ambiente da praia, é uma caixinha com concha. Mas essa caixinha com concha já te dá um monte de recorte pra fazer um monte de trabalho com eles né. Tem um monte de coisas que eu gosto né, e o teatro é uma coisa que eu gosto bastante assim, de tá representando

para as crianças né. Eu gosto de contar história, eu tenho vários livros de histórias de educação infantil e daí eu, dependendo da história, eu me faço personagem daquela história pra criança né, representando assim. Isso é uma coisa que eu gosto bastante. (Entrevista com a professora Joana, p. 6)

Ainda no contexto das perguntas sobre suas atividades fora do espaço da creche, chama a atenção o fato de que, em tese, Joana não precisaria desempenhar certas funções que seriam de responsabilidade apenas de suas colegas contratadas como professoras, com as que realiza, segundo seus relatos, na organização do planejamento. Mas...

Ultimamente eu tô tendo a minha rotina só no final de semana, mas, porém, contudo [ênfase e risos], depois das seis horas eu chego em casa, eu ainda vou para academia, depois volto e aí tem as *horas-atividades* que eu faço os meus planejamentos né, faço os relatos, planejo atividades para as crianças né... Apesar de, como auxiliar de sala eu não teria essa função de tá organizando, mas eu faço porque eu sempre tô envolvida com atividade pras crianças, então eu sempre tô pensando ‘ah, semana que vem eu vou fazer isso...’, daí eu já planejo práquela creche que eu trabalho de manhã e já penso para outra à tarde né. Daí é o movimento assim bem louco que às vezes eu penso que não vai dar conta, mas tu dá conta [risos]... Então é nisso assim. E aí no final de semana eu venho para praia, ou eu vou curtir um barzinho... **Adoro, adoro** muito [risos] ir para barzinho assistir uma música legal, um rock ao vivo... E viagem, **gosta** de viajar todo ano né, programo com meu marido uma viagem. Esse ano a gente não vai fazer [risos], mas a gente sempre organiza uma viagem né. Tá sem dinheiro né [risos]?!

Interessante o fato de que, naquilo que diz respeito aos afetos provocados pelas experiências sociocorporais com que se envolve, como a música, as relações com a natureza e as atividades físicas, Joana ainda se mostra muito mobilizada a ponto de isso se retroalimentar com a atividade profissional. A experiência musical que ela vive é

compartilhada. O que a professora acessa remete ao trabalho com as crianças, com as quais ela diz aprender. As conchinhas do mar? Leva para o espaço de trabalho também. Movimenta-se até o espaço de trabalho muitas vezes (a não ser quando usa o transporte público, mas raramente) sem usar outros de transporte que não seja os seus mesmos, os corporais. Esta forte relação com os elementos da cultura e as experiências sociocorporais será observada novamente quando chegarmos à entrevista do professor Marcos, e isto leva este pesquisador a pensar sobre a importância da dimensão de certos componentes das variadas formas de conhecimentos que fazem parte de nossa sociabilidade e, novamente, do que estamos chamando aqui de experiências sociocorporais.

O mesmo não se pode dizer sobre possíveis experiências com os estudos acadêmicos, o que é revelado quando indago sobre algo pelo que ela tenha interesse em realizar para além da atividade de trabalho. Joana relata que sempre teve o desejo de fazer mestrado para ‘poder estar passando essa [...] experiência e ser professora de universidade ou magistério’. As professoras, que hoje, segundo Joana, ‘já vão direto para a Pedagogia e saem de lá muito cruas’, poderiam então acessar esse conjunto de experiências por ela vivida como parte de um processo de formação, o que, diga-se de passagem, permitam-me comentar: a mim faz bastante sentido. Na mesma fala, Joana menciona novamente o seu gosto pela contação de história e revela vontades que tem de encampar novas atividades na área da literatura.

Sabe aquele período que eu desencantei lá em 94? Eu tô mais ou menos sentindo isso agora assim. E aí eu perdi a vontade assim, sempre tive esse desejo. Inclusive quando eu fiz um memorial na, pra minha formatura, eu escrevia isso assim que eu tinha um sonho de ser mestra da educação e tal... Mas esse sonho acabou assim, eu meio que desencantei né. E uma coisa que eu tenho vontade hoje assim, que vem aflorando, é tá contando história para as pessoas. Tipo: criar um livro, ou criar um livro de histórias infantis, eu tenho aí vários que eu invento assim né da minha cabeça, tá só escrito lá. Ou então, sei lá, eu penso assim mais na coisa do coletivo

assim. ‘ah, lá no Monte Cristo²⁷ né’, por que que não ir lá contar história numa praça né? Pra crianças, pra adolescentes né? Sei lá, uma coisa assim meio sem compromisso mesmo né, uma vontade assim. Hoje não tenho muito mais assim, quero mais é me aposentar, tô cansada né, além de ter uma participação assim de sindicato e tal, que eu participei né, e participo ainda como representante, mas tô bem assim desencantada com isso tudo. (Entrevista com a professora Joana, p. 8)

Quando questiono sobre o porquê desses desgostos em relação à possibilidade de realizar estudos em pós-graduação, Joana lista como razões os descasos de que é vítima a Educação de um modo geral: seja quanto aos desrespeitos que os professores sofrem por parte das crianças e famílias; seja pela precariedade – muitas vezes não sem intencionalidade – a que são relegadas pelos poderes públicos, as condições da Educação Básica em termos de valorização profissional e condições materiais e estruturais para o trabalho.

Caminhando para o final da entrevista, exploramos as questões pertinentes ao trabalho da professora diretamente com as crianças: como planeja? Quais conteúdos elenca? Como organiza os procedimentos metodológicos? Como lida com as indicações das crianças? São dados que podemos observar na leitura da transcrição do diálogo com a professora.

P - Agora tem algumas perguntas que são mais relacionadas ao trabalho assim direto com as crianças mesmo né. Tem alguma coisa interessante: tu falou que é auxiliar de sala, mas independente disso tu vai, planeja, registra e tal. Então dá para a gente puxar por aí essa conversa agora. Quando tu escolhe os temas Joana, que tu vai trabalhar com as crianças, os temas, as propostas, as atividades, as temáticas, primeiro: como é que tu escolhe isso né, como é que faz para escolher um determinado tema?
E - [...] Eu gosto de trabalhar com as crianças a literatura. Através dela eu pego o gancho pra... Aí

²⁷ Bairro da periferia do município de Florianópolis.

eu vou primeiro e faço uma observação né, da faixa etária. É porque como é educação infantil não é toda a faixa etária que a literatura tem assim... Literaturas pra cada faixa etária. Então não é toda que eu posso pegar e com uma criança de 1 ano e fazer uma discussão com eles e de gênero, ou de raça né. Então tu tem que analisar primeiro a faixa etária. Eu faço isso primeiro e daí depois através da literatura eu levo pra sala. E aí no trabalho com eles, e que daí é através do lúdico, do teatro, dos jogos eu vou descobrindo com eles outras coisas, porque eles trazem muitas coisas da vivência deles né. Então é... Outro dia até tinha um menino imitando aquela novela das 20h né, e aí eu falei para ele que eu não achava legal eles assistirem aquilo: ‘não, mas é legal’, ele fazendo a discussão comigo que era legal, que todo mundo na casa dele assiste né, aí eu disse que não achava legal porque eu achava muito violento assim. E ele colocou que onde ele mora também é violento (risos). Então é a relação que ele faz com que aonde ele tá. Esse tipo de coisa faz com que eu traga algum material pra trabalhar... [...] Quando a criança discute a questão do cabelo do amiguinho assim... ‘ah, arruma o meu, eu queria assim, mas o meu não dá para fazer assim, eu queria ter o cabelo igual ao teu, professora Joana’, que geralmente eles chamam pelo nome. (Entrevista com a professora Joana, p. 9, 10)

Novamente, assim como na conversa com Neuza, a ideia da criança como sujeito e de um currículo mais ‘flexível’ aparece.

Joana ainda faz queixas a respeito do que poderíamos nomear como um certo ‘modismo’ na Educação, ou a importação de modelos educacionais tidos como referência, mas sem a devida consideração do contexto em que se pretende ‘aplicar’ determinada pedagogia.

Nesta etapa final do diálogo, há dois momentos em que percebo mais exaltação da professora: um deles é quando ela se refere justamente ao que relatei no parágrafo anterior – a importação dos modelos educacionais, tendo sido este inclusive um dos dois momentos em que a professora chega a dar um tapa no balcão da mesa em que fazíamos a entrevista; e o outro acontece ao falar de tensões que são comuns nos

espaços de trabalho das unidades de ensino da rede municipal de Florianópolis. Nas micro-relações entre colegas de sala, isto é, professora(s) e auxiliar(es) de sala que atuam com um mesmo grupo, há um problema que é recorrente. Ao menos a partir das experiências que trago comigo no percurso entre todas as unidades de trabalho em que atuei, esta questão das relações é sempre um problema relevante. A professora compreende a relação com as crianças e o fazer pedagógico a partir de uma determinada perspectiva teórica. A auxiliar de sala diverge, havendo até casos em que a conciliação entre os diferentes olhares torna-se algo bastante conflituoso. O que fazer? Lembro-me inclusive que, quando atuei por um breve tempo na Secretaria de Educação do município como Assessor Pedagógico (por cerca de dois meses no segundo semestre de 2013), era este tipo de conflito o motivo de muitas das solicitações que eram feitas aos técnicos da Diretoria de Educação Infantil para resolução de problemas nas unidades.

Ainda em torno da mesma problemática, Joana não se conforma com o fato de que a todo tempo colegas com que trabalha limitem as possibilidades do fazer pedagógico com as crianças, a partir do entendimento que tem sobre o que deve fundamentar teoricamente este trabalho. Ela nos conta sobre os dias de

[...] chegar lá e dizer assim: ‘hoje eu trouxe tinta pra trabalhar com as crianças’. Aí eu dei a tinta e aí eu tenho uma companheira lá. Aí o autista chegou lá pegou a lata de tinta [risos]... Olhei pra ele [apesar de não falar, a expressão facial/corporal de Joana me leva a crer que a criança se lambuzou e lambuzou com a tinta] ... Que que eu vou dizer para ele? Eu não vou dizer nada né? Achei o máximo! [risos] Daí a minha companheira sai de lá e [diz]: ‘eu já disse para ti que eu não quero que tu invente mais nada que tu não traga besteira [fisionomia de tristeza em Joana], que tu não invente essas besteiras!’. Aí eu ‘tá, *mas é educação infantil, é criança*’ [grifos nossos]. Aí [a colega de Joana diz] ‘ah mas olha só, sujou o chão, sujou a mesa’... a gente limpa! Eu tirei ele dali, ele se balançou, se lambuzou todo com a tinta e eu deixei porque era aquela minha intenção. A minha intenção não era dar a tinta e um pincel e eles pintarem, não era essa. A minha intenção era eles brincarem com a tinta.

Naquele momento eu não consegui suprir a minha intenção, a minha intencionalidade, que a gente usa bastante na educação infantil. A minha intenção era de deixar eles brincar com a tinta, mas a intenção dela não era sujar a sala. A minha era sujar a sala, sujar a tinta, sujar a parede se fosse possível, mas não pode [risos de lamento]. (Entrevista com a professora Joana, p. 9, 10)

Por gostar, por identificar-se com determinada perspectiva metodológica no trabalho com as crianças, e por gostar de um certo jeito se estabelecer a relação com o objeto de conhecimento, a professora intencionava propiciar determinada experiência com objetos da cultura. No entanto, como as colegas não gostam daquilo que compreendem como sendo 'sujeira', aquela intencionalidade, que tem uma fundamentação pedagógica, deve cessar.

E, sobre algum projeto ou atividade realizada com as crianças que tenha sido marcante para ela, Joana discorre sobre seu percurso na Trupe da Alegria, a formação em teatro e como isso ajudou com que ela mudasse suas práticas e sua própria condição intrapessoal a respeito da exposição corporal. Como já seria de se esperar, a professora não deixa de fazer uma crítica à forma pouco empenhada com que a Secretaria de Educação geriu esse projeto de formação, algo de que também fui testemunha.

P - Tem alguma ou algumas experiências em momentos com as crianças que tu lembra assim como sendo mais marcante, significativa Joana? Algum projeto, alguma atividade, ou algum... enfim, qualquer coisa que tenha acontecido no trabalho com as crianças que marcou assim?

E - Essa coisa de eu ter participado do teatro né, como formação, de ter trago ele pra dentro do espaço da educação infantil e trabalhado com os grupos essa questão do personagem, do professor, isso foi uma coisa muito importante pra minha profissão assim até hoje. Porque eu contava a história da leitura do livro, mas eu nunca pensei em colocar um chapéu, de vestir uma roupa utilizando aquele personagem da história que chamaria mais atenção. A partir do momento que tu... E aí, do trabalho corporal né, que é uma coisa que tu tem

uma resistência muito grande de se mostrar pra criança como tu é, né? Que tu também é uma criança, que tu também se mexe, que tu também tem o movimento, essa questão... Essa formação do teatro que a secretaria de educação ofereceu, apesar de não ter dado muita importância né, ela não dá importância para esse tipo de formação, que eu acho muito mais importante do que ficar discutindo planos políticos, lá de como vai ser o currículo da educação, tem algumas coisas na educação, na formação pro professor que é muito mais importante. E essa foi uma das formações que eu tive na rede que para mim foi essencial assim pro trabalho com as crianças, diretamente com as crianças. E nesse movimento com as crianças eu também percebi um outro olhar do adulto, daquele espaço pra essa... porque antes a gente trabalhava o teatrinho né?! Aí esse teatro, esse curso, essa formação de teatro me trouxe uma outra perspectiva do que que era trabalhar isso com a criança.

P - Não só pro teu trabalho como tu falou, mas mudou também a percepção dos colegas...

E - Sim, dos colegas de trabalho. Essa foi uma formação que eu digo que foi de valia né, que teve um resultado para minha pessoa né?

Nossa última observação, por ora, em relação aos dados levantados na entrevista com Joana, tem a ver com a dimensão do gosto e a importante relação com uma determinada aproximação que se estabelece com objetos do conhecimento, qual seja, o movimento realizado por uma pedagoga, profissional do magistério e da Educação Infantil, na direção de um conjunto de elementos pertencentes a um certo campo do saber, neste caso o teatro. A discussão é procedente porque diz respeito também ao problema da formação profissional, pré-requisitos e especificidades para a atuação na Educação Infantil (e em outros segmentos de ensino também). Se por um lado há uma corrente do pensamento pedagógico que defende uma formação polivalente do pedagogo, presumindo que este profissional estaria apto a atuar na Educação Infantil e tratar em sua docência dos mais variados campos do conhecimento que constituem o currículo deste segmento de ensino, por

outro é no mínimo um convite à reflexão a relação renovada e qualificada que a professora entrevistada passa a estabelecer com aquela área do saber quando tem a oportunidade de acessar aquela constelação cultural pela mediação de outro profissional, que consegue mobilizar os afetos da professora de modo a colocá-la em outra relação com este (por que não?) componente curricular. Componente que já estava previsto na documentação que orienta (ou deveria) o entendimento sobre o que deve ser o currículo para este segmento de ensino... Mas que ganha outro status no trabalho pedagógico a partir do momento em que 'passa a ser fruto de um outro gosto' por parte da profissional.

3.2.3 Marcos

Em cada caso por razões distintas, a oportunidade de estar com cada um dos três entrevistados foi motivo de satisfação e expectativa em torno dos dados que seriam levantados.

Marcos, assim como Joana, também é um colega combativo no movimento sindical dos servidores municipais. Tem participação importante nas falas em assembleias, na posição também de líder/referência para o conjunto de trabalhadores e, relacionado mais diretamente com a temática de nossa pesquisa, anima vários dos momentos das atividades coletivas da luta dos trabalhadores colocando à disposição da categoria e da direção sindical seus conhecimentos acerca de elementos da cultura, como no caso da música. E veremos que isto guarda relação direta com sua biografia, formação pessoal e profissional, constituição dos seus gostos.

A longa conversa com Marcos, ocorrida em 15 de outubro de 2017 em sua residência no bairro Campeche (Florianópolis/SC), rendeu vinte e quatro páginas de transcrição textual. Na leitura da entrevista depois impressa, era difícil saber quais informações seriam selecionadas para análise pelo volume quantitativo e qualitativo da fala. Tratamos de assuntos referentes à sua formação, sua biografia, o período em que morou no exterior, a relação com a companheira que também atua na Educação, processos formativos da rede municipal e da formação inicial, concepções teóricas e, obviamente, do trabalho de Marcos com as crianças.

Marcos hoje (2017) está com 36 anos, é casado, tem uma filha e concluiu o curso da Educação Física pela UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina em 2009.

O fato de ser homem e ter formação em outra área da docência acabaram se tornando, ainda que não intencionalmente (pela indicação do Prof. Diego), critérios para que eu considerasse bastante feliz a ideia de entrevistá-lo. E, como já foi dito, ele também integra (ainda hoje, quando da realização dessa entrevista) a Trupe da Alegria.

O histórico de Marcos na Educação Infantil do município tem início em 2009, na condição de professor ACT. É interrompido com a mudança para o exterior e retomado em 2012, quando ele se efetiva na rede em que atua ainda hoje.

Analisando a fala do professor, é difícil reduzir os fatores que tem influência na constituição de seu percurso profissional a apenas um ou outro elemento. Praticamente tudo o que Marcos vive, mesmo desde sua infância e adolescência, tem papel significativo na formação das suas preferências, gostos e aversões.

Durante o primeiro bloco de perguntas, que trata de informações sobre os dados pessoais do entrevistado, formação inicial e complementar, o professor já apresenta dados relevantes sobre seu entendimento a respeito da Educação Física.

P - E o que te levou a escolher o curso de educação física?

E - Cara, de início, alguns motivos... Não só por gostar de esporte né, pensando a questão a ideia de educação física em relação ao esporte, mas também por pensar possibilidade de educação física né, de ampliação mesmo, porque como a gente na escola a gente era muito centrado no esporte né, tanto no ensino fundamental principalmente no ensino médio que eu fiz era só o esporte e eu tive uma experiência com algumas, com as brincadeiras e tal... Aí eu falei 'não, eu vou fazer educação física para pensar um pouco a Educação Física para além do esporte também né', apesar de gostar e achar que educação física é esporte, mas... para ampliar também as possibilidades da educação física. (Entrevista com o Professor Marcos, p. 1, 2017)

E a tônica dessa fala é recorrente na argumentação do professor. Toda vez que a temática da Educação Física na Educação Infantil entra na conversa durante a entrevista, Marcos reforça essa ideia, a da compreensão do papel da Educação Física nesta modalidade de ensino

como uma área do conhecimento que deve superar certas tradições (teóricas, discursivas e/ou práticas) que entendam o trabalho do profissional deste campo como alguém que deve lidar com as questões dos esportes (notadamente os esportes de competição/rendimento) exclusivamente.

Na verdade, talvez mais fácil fosse elaborar algum esquema gráfico, em formato de uma teia que vai se expandindo/complexificando ao longo do tempo em um movimento espiral, para que eu pudesse expor a forma como o percurso de vida de Marcos, no âmbito familiar, social, cultural e formativo constitui-se como uma espécie de 'rede', em que tudo se torna elemento complementar. Essas dimensões se inter-relacionam.

Sobre sua formação inicial, o professor relembra como mais marcante a disciplina que abordou a temática de recreação e lazer. Seria esse mais um fator que teria ajudado Marcos a formar uma posição cada vez mais firme sobre o papel do profissional de Educação Física na Educação Básica para além daquilo que ele (e muitos) chamam de 'o professor rola-bola', isto é, o profissional que costumeiramente desenvolve uma aula de Educação Física disponibilizando material para os alunos praticarem modalidades esportivas das quais já tem conhecimento e que são mais comuns nas práticas sociocorporais daquele público. E, em outra questão mais a frente, comenta também sobre a importância de outras vivências nos espaços e tempos da universidade que não sejam apenas a aula.

Parceiro de uma pedagoga, fale sobre essa relação e do papel que a companheira tem em sua formação também.

P - Uma coisa assim, é... não tá no script essa pergunta, mas a tua fala me provocou isso aí. Tu comentou que já tinha essa coisa de tentar pensar a educação física para além só do esporte de rendimento né. Tu já pensava na educação infantil Marcos antes de educação física ou não?

E - Não, não eu não tinha a referência de educação infantil. [...] E aí quando eu fui fazer o curso aí sim, como eu entrei, e aí por causa da minha esposa também que é formada em pedagogia eu acabei, né, tendo nessa relação com a educação infantil porque ela trabalhava já com a educação infantil, e a gente começou a trabalhar com a recreação então a gente tinha já contato com criança e aí durante o meu

curso a gente foi, né, eu fui, fui tomando gosto e fazendo essa relação, não só da educação física mas pela pedagogia também né da educação infantil, então eu tive, né, fiz algumas atividades, fiz algumas colônias de férias pensando com a educação infantil. [...] fui tomando relação com isso porque [...] durante o curso [...] nossa formação tem pouca relação com a educação infantil. (Entrevista com o Professor Marcos, p. 2, 2017)

Marcos faz uma primeira alusão na entrevista a um elemento que encontramos em Hennion: alguém já iniciado naquele campo (neste caso sua esposa) opera como o sujeito que possibilita esta introdução de Marcos na relação com um objeto amado, a Educação Física na Educação Infantil. O professor, de forma reflexiva, vai estabelecendo esta relação com o objeto, sob determinadas condições e mediações, e vai *tomando gosto*.

Na sequência, é interesse uma triangulação que Marcos estabelece entre sua concepção sobre o papel da Educação Física, a graduação e a relação com sua companheira.

P - Outra informação que tu colocou que também acho que interessante assim pra não perdeu o gancho assim. Essa relação tua com a trajetória da tua companheira que é pedagoga, falar um pouquinho sobre isso Marcos, como que é que foi esse processo e o quanto tu acha que isso também afetou a tua caminhada, tuas escolhas, enfim.

E - Cara, eu acho que teve bastante influência sim porque por mais que eu [tivesse] um pouco de uma ideia da educação física um pouquinho diferente a gente querendo ou não né, entra no curso de educação física com a questão do esporte muito forte né esporte, principalmente de rendimento, [...] E aí no momento que eu entrei teve não só questão do pessoal do centro acadêmico, dos professores, eu tive relação com os professores mais da linha pedagógica e aí depois né, com essa minha relação com a minha companheira que fazia na Educação, na Pedagogia, já tava quase no final do curso né, então ela trouxe bastante essa questão da educação

infantil pensando a pedagogia, essa discussão sobre a infância. [...] Hoje eu sou professor de educação infantil acho que por tudo isso assim, por todo esse processo junto com ela, junto com o trabalho na recreação e aí pensando na educação física para além do esporte. Acho que na educação infantil, a gente tem grande possibilidade de pensar a educação física na educação infantil de modo mais integrado, não uma disciplina fechada e tal, então acho que por tudo isso influenciou bastante né relação minha com ela e a gente tem uma relação bem legal assim né... (Entrevista com o Professor Marcos, p. 2, 2017)

Em 2009 o casal muda-se para a Austrália. A esposa ocupa seu tempo dando aulas de português para crianças de pais brasileiros, enquanto Marcos inscreve-se em um projeto de aulas de capoeira. Ao relatar, ele ri da situação: explorar um elemento da cultura tipicamente brasileiro ao fixar residência no país da Oceania! É interessante o dado de que Marcos faz a opção por este curso pelo fato de ser *algo que ele curte*, e então relata o fato de que pessoas do mundo todo também estavam participando daquela formação (como alunos e formadores), o que acarretava numa abordagem diferenciada daquele objeto de conhecimento, trazendo-nos mais uma vez a ideia de gosto como a *experiência com o novo*.

[...] quando eu fui para Austrália a gente foi como estudante, então a gente era obrigado a estudar. E aí, no início a gente fez inglês e aí no segundo momento, foi no segundo semestre de 2010, a gente tinha que fazer um outro curso. E aí a gente, como era casado, a gente podia um dos dois optar, um dos dois só fazer e o outro ficar como dependente. Aí a gente foi atrás: ‘ah vamos fazer curso de inglês’... Era muito caro, e aí tinha opção que muitos faziam lá que era curso de *bussiness*, de administração. Aí eu falei ‘pô, não tô afim de fazer esses cursos aí pô só por fazer e tal’. Aí eu fui atrás, aí tinha um amigo meu lá que morava com a gente que eu conhecia sabia desse curso de capoeira falei ‘ah, vou lá né, pelo menos é na minha área é uma coisa que eu curto, por mais que seja lá mas é ver essa outra

ideia, essa outra visão de repente, ver como que é trabalhada e era muito interessante assim', porque você via várias pessoas do mundo inteiro né. Então tinha chinês, japonês, tinha italianos, tinha, tinha gente do mundo inteiro fazendo esse curso, então foi muito interessante você vê né, vamos dizer, uma cultura popular brasileira assim né com pessoas do mundo inteiro. Era muito engraçado assim de ver a galera e a conversa porque na verdade não é um curso específico de capoeira: era um curso de administração esportiva praticamente. Então tipo, tinha disciplinas teóricas falando do processo de, né, tinha professores ali que participaram como agentes nas olimpíadas. Então eles traziam essa ideia da dos processos da, das olimpíadas. Foi bem interessante né, na minha área... (Entrevista com o Professor Marcos, p. 4, 2017)

Em 2011 retornam para o Brasil, Marcos ingressa como professor de Educação Física na Educação Infantil de Florianópolis e começa sua participação no Grupo Independente de Educação Física (TRISTÃO, 2014)²⁸. Ele cita o grupo enquanto falava desse seu processo de retorno para o país de origem e porque havia sido feita a pergunta sobre suas formações complementares. Aproveito e peço para que o próprio professor nos fale um pouco sobre o que é o grupo. Marcos relembra o ano e a gestão em que o processo formativo em todas as áreas da prefeitura foi cortado. A prefeita era Ângela Amin. O professor explica então que os próprios professores de Educação Física decidem por organizar este grupo de estudos, que leva este nome justamente por se tratar de iniciativa tomada sem a participação da gestão municipal.

28 Em trabalho que se configura como projeto de extensão pela Universidade Federal de Santa Catarina realizado entre 2008 e 2009, Tristão (2014) acompanha as atividades e organiza/analisa dados referentes ao GEIEFEI – Grupo de Estudos Independente da Educação Física na Educação Infantil, que passa a realizar encontros regulares a partir de 2004 e tem papel importantíssimo na produção de conhecimento para a área e para a sistematização e reflexão acerca das práticas docentes daquela rede de ensino. O objetivo do trabalho de Tristão foi documentar e divulgar ações empreendidas no processo de formação continuada de professores de Educação Física na Educação Infantil no município de Florianópolis.

Marcos situa a importância do Grupo Independente quanto à legitimação do profissional da Educação Física na Educação Infantil e à busca do próprio grupo de professores pela qualificação do seu trabalho a partir do estudo de temas centrais da Educação Infantil, como a concepção de infância, a organização do tempo e espaço de trabalho, entre outros.

Outro papel que o grupo desempenha e ao que o professor dá destaque é o acolhimento de novos profissionais que chegam na rede.

P - Tu diria assim que, da mesma forma que a gente já falou, da troca de informações, do diálogo com tua parceira que é uma profissional de educação, tu diria que esse teu processo pelo grupo independente tem um papel importante na sua formação como professor de educação infantil?

E - Sem dúvida. Essa troca entre os professores que, por mais que eu tenha um pouco de experiência na educação infantil, pela minha relação com a minha companheira da pedagogia e pelos trabalhos que eu fiz antes de tá assumindo a educação infantil, mas você ter a experiência né dos professores que pô, 20, 15 anos aí na lida com a educação infantil, é muito importante essa troca assim né, porque a gente vê vários professores que vão se aposentar e que estão se aposentando trazendo um pouco desse relato, né, dessa... Dessa dificuldade mesmo que eles tiveram também no início, de pensar a educação infantil sem uma base na formação inicial ou sem... Sem textos também né. Como eu falei: a Débora Sayão escreve isso em noventa, noventa e poucos, até a partir dessas discussões com grupo independente também acredito. Então o grupo independente tem esse papel assim né, dessa troca de acolher os profissionais, os professores mais novos que estão né chegando na rede, por mais que tenha agora uma disciplina tudo... Mas é diferente né, você pensar um professor que já tá 20 anos atuando ali né, trabalhando no dia-a-dia. Então essa troca é importante: trazer um pouco do novo, do que está sendo discutido novo e também tá fazendo essa relação com os professores que tão ali no dia a dia. (Entrevista com o Professor Marcos, p. 6, 2017)

Um dos pontos altos da entrevista é quando Marcos, numa sequência de perguntas e respostas, rememora a infância e a juventude em Taboão da Serra (estado de São Paulo): o suporte por parte de sua mãe para realização de atividades esportivas/culturais; as brincadeiras de rua com colegas que eram da idade de seus irmãos mais velhos; e a procura e realização de cursos/oficinas no espaço chamado *Galpão do Circo*. Ele faz uma longa narrativa sobre esses tempos e manifesta muito entusiasmo ao ser indagado e lembrar-se de como foi o processo pela procura da formação em práticas circenses.

Em seguida peço para que ele comente mais sobre práticas sociocorporais, mas pensando no público/comunidade que atende, isto é, de que forma as pessoas daquele contexto de trabalho, tanto os colegas quanto as famílias, envolvem-se em atividades culturais, esportivas etc. Aqui temos outro momento importante da entrevista. Marcos fala sobre a forma significativa como os integrantes da comunidade participam, por exemplo, de atividades que ele propõe quando a creche organiza eventos que contam com a participação das famílias. E estende sua resposta até chegar a um dos relatos que considero mais significativo para a problemática da pesquisa.

P - Em relação a creche, ao local que tu trabalha hoje, pensando no que tu falou agora, como é que tu vê, tanto das crianças quanto das famílias, como é essa questão das experiências corporais desse sujeitos que estão lá nesse espaço? Tanto na creche quanto fora também.

E - [...] pensando no espaço do próprio bairro ali né, tem poucas possibilidades de atividade de lazer fora do dia a dia assim. [...] E aí às famílias a gente percebe quando a gente faz algumas atividades né nas festas da família, eu sempre faço um espaço de brincadeiras assim, pra eles vivenciarem um pouco do que a gente tenta proporcionar para as crianças lá. Então a gente põe o pé de lata né, amarelinha, o elástico pra pular... e aí eu monto essas atividades e eu percebo que ‘pah!’, é muito interessante de ver os pais se envolvendo, junto com as crianças, então eu vejo que falta mesmo né, tipo, de não ter possibilidades às vezes que os pais acabam não, não fazendo, não... de oportunidades mesmo assim

né. Porque no dia a dia quando a gente várias vezes que a gente fez alguma atividade lá que chamou os pais e tal que foram lá os pais que foram tu vê o envolvimento de pular, de fazer a dança, de participar né, de brincar junto. [...] A criança a gente não tem nem como falar, tu vê as crianças se envolvendo e os próprios professores né. Eu trabalho na minha aula, e aí eu tento o máximo falar ‘oh, galera, a aula de educação física não é para as crianças’, né? *Acho que os professores têm que se envolver, tem que participar corporalmente da atividade, escoregar, fazer* [grifos nossos]... então eu monto o circuito às vezes e ponho os professores pra tocar junto né. *É o que eu falo para eles: ‘não é presença só né, é uma presença corporal também né’* [grifos nossos]. Apesar de que, eu tô até estudando no meu mestrado que não existe uma expressão corporal, porque toda expressão é corporal, né? E toda experiência é corporal [Marcos fala com eloquência]. Então..mas eu falo pra eles: ‘a presença’... a gente não pode ter uma presença... Porque a gente separa né. A presença ali, o professor fica ali olhando, observando, tal, mas mesmo aquela presença é corporal... mas eu coloco de por eles, né... de por o corpo em movimento e estar junto com as crianças, fazerem aquele, aquela... *ter aquela experiência junto com as crianças* [grifos nossos]. (Entrevista com o Professor Marcos, p. 12, 2017)

Marcos nos oferece elementos para que reflitamos sobre o que propõe Hennion na perspectiva da formação do gosto. Ele, como um iniciado naquela área do conhecimento, pela sua afinidade com os elementos da cultura corporal e por dominar determinados saberes, provoca as colegas a compartilharem com ele e com as crianças daquelas experiências sociocorporais por ele propostas e organizadas sob determinadas condições que conformam de uma maneira específica a relação com os objetos do conhecimento e aquelas experiências. A formação não é só a formação das crianças: é a formação dos colegas professores também. Ao provocar a participação das colegas professoras diretamente na atividade, Marcos atua como aquele amador que já tem apropriação das condições culturais (o capital cultural) para aquela prática,

e convida então as professoras a conhecer uma determinada forma de lidar com o objeto do conhecimento (a *estrutura estruturada* do *habitus*), possibilitando que as profissionais atuem nessa relação para impingirem ao objeto da cultura suas próprias subjetividades (*estruturas estruturantes*).

Aproveito a deixa para lançar uma pergunta que não estava prevista, de modo a explorar mais a questão.

P – [...] Tu consegue perceber se existe de fato uma diferença quando os professores que estão contigo se colocam na presença, como tu falou o termo?

E – Corporal.

P – Presença corporal, né? Ou quando as auxiliares de sala, as professoras ficam apenas ali assistindo. Tu consegue observar isso, das crianças, de ter uma diferença qualitativa, ou até de repente das crianças comentarem alguma coisa sobre isso, ou não? Porque isso me despertou uma curiosidade mesmo...

E – [...] eu percebo bastante: quando um professor, uma professora né, os professores se envolvem na atividade né, ou mesmo antes, quando eu penso junto com elas e a gente vai pensando junto... porque eu tenho essa pegada de tentar pensar junto com as professoras: ‘oh, eu tô pensando em fazer isso tal, dentro desse projeto, do que vocês estão fazendo, o que que ceis tão fazendo pra gente pensar junto e tal’. E eu percebo diferença. Quando eu faço uma atividade que tem esse processo coletivo, não só do dia ali, mas anterior, de pensar a atividade, e claro, daí elas participam também do movimento; e quando eu não consigo, quando isso não acontece. (Entrevista com o Professor Marcos, p. 13, 2017)

Ainda na esteira da mesma pergunta, Marcos lembra

[...] de uma cena, que aí tem uma professora que eu sempre coloco as professoras, e essa professora se envolve. E ela entrou. Entrou no minhocão e foi e atravessou. Aí quando ela atravessou logo atrás já veio aquelas crianças que não foram comigo, que

naquele momento que eu passei, já foram entraram e foram atrás dela assim. Então tipo, naquele momento eu falei 'é, realmente assim: tem diferença'. Pode não ter com todos, isso não é uma exigência, mas faz diferença. Porque, por exemplo, o que eu falei: com alguns, aqueles foram quando eu fui; outros vão porque a professora foi. Então por isso que a participação de vários professores, a participação de todos realmente altera esse movimento deles né, essa participação, esse envolvimento, essa apropriação desse, desse, dessa atividade assim, de pensar... e realmente, essa liberdade do corpo e você pensar numa criança que entrou ali no NEI né, corporalmente muito fechada assim ó. Como você vê, eu tenho experiência de algumas crianças hoje que, tipo, entraram lá no NEI toda fechadona assim e tal, corporalmente, mal levantava o pé pra subir numa cadeira - que a gente faz esses circuitos com cadeira - hoje você vê saltando numa altura gigante assim, que eu ponho uma mesa em cima da outra... então você vê essa mudança não só corporalmente, que é corporal, mas falando, conversando, brincando, se envolvendo entendeu?! Então... e os professores nesse processo assim de também mostrar e se envolver na atividade, como também faz com que eles se envolvam mais também. (Entrevista com o Professor Marcos, p. 13, 2017)

Sobre interesses que vão além de sua atuação profissional, Marcos revela o desejo de aprender a tocar violão, e de comprar um. Fala sobre seu conhecimento inicial no instrumento teclado, sobre o desejo em 'retomar esse lance da música' e sobre ter frequentado algumas aulas de percussão africana. E apresenta um dado interessante sobre a relação de seus gostos com o planejamento em si:

E aí de alguma forma eu tenho vontade de fazer, mas indiretamente isso ajuda né na minha atuação porque eu uso essa experiência que eu tô tendo pra pensar também... é uma coisa... não é necessariamente uma direta: 'eu penso antes na minha atuação para buscar alguma coisa'. Mas às

vezes eu penso alguma coisa e indiretamente já consigo relacionar com a minha atuação assim. Então eu comprei o violão pra aprender a tocar, que eu quero tocar algumas músicas para aprender a tocar violão, mas já posso estar tocando para as crianças lá no meu trabalho né. E agora, ontem mesmo a gente fez uma apresentação de contação de história e a gente queria tocar uma música durante o espetáculo, a apresentação, e aí falei ‘putz...’. (Entrevista com o Professor Marcos, p. 16, 2017)

Quando perguntado sobre como é seu processo de planejamento, o professor relata os procedimentos metodológicos aos quais recorre para desenvolver, em interlocução com a professora do grupo, as aulas de Educação Física quase sempre buscando dialogar com o trabalho da professora pedagoga. A professora está tratando de determinados conteúdos? Marcos pensa em formas de abordar a dimensão do corpo e movimento sempre ou quase sempre em relação a estes elementos. Se a professora, por exemplo, está trabalhando com as crianças a *cultura açoriana*, Marcos provavelmente abordará em sua aula elementos desta cultura sob a ótica do corpo e do movimento.

[...] a gente vai pensando junto: ‘ah, de repente pensei em trabalhar com a cultura açoriana’, aí eu vou pensar dentro da cultura açoriana a questão da cultura corporal. Então a gente pegou o Boi de Mamão né, pegou as danças né, eu peguei a ratoeira, então peguei o pau de fita, peguei algumas brincadeiras né do peixe na rede, algumas brincadeiras que se remetem essa cultura da ilha, e aí eu vou desenvolvendo junto com elas né, não só na minha aula mas pensando nessa continuidade. (Entrevista com o Professor Marcos, p. 18, 2017)

E enfatiza aquela questão à qual já havia feito menção em pergunta anterior, sobre a importância do trabalho em parceria com a professora regente do grupo e auxiliares de sala. Pelo entendimento do professor, não adianta ele trazer determinado elemento da cultura se este é esquecido durante o restante da semana e rememorado apenas em uma outra aula de Educação Física. Fica evidente então a importância que o

professor atribui a este processo formativo que deve se fazer presente no cotidiano da unidade de ensino não somente na relação adulto-criança, mas na relação adulto-adulto.

Apresentando outras estratégias pedagógicas que constituem seu trabalho para além das atividades integradas ao planejamento da professora regente²⁹, Marcos parece na verdade narrar novamente percursos formativos que o constituíram como sujeito e como profissional, além de se se a um outro elemento da cultura que hoje lhe inspira a buscar novos conhecimentos:

[...] a questão do corporal assim, dos circuitos, eu tenho um planejamento já meio que fixo vamos dizer. Porque até a gente começar a pensar no projeto que vai a partir das crianças e tal, eu desenvolvo esse movimento de perceber como que as crianças tão e tal, até porque muda muito as crianças lá no NEI né. Como é meio período, troca muitas crianças. Então eu trabalho com as práticas cênicas que entra dentro dessa perspectiva dos circuitos. Então eu faço trapézio, eu tenho né, tecido de acrobacia, trabalho a falsa baiana né, o equilíbrio, algumas atividades de equilíbrio, não só corporal mas com os objetos... [...]e aí dentro dessa perspectiva do circuito, do corpo, eu trabalho a questão da música também. Então eu levo a questão da música também. (Entrevista com o Professor Marcos, p. 19, 2017)

Neste percurso, o professor descreve um recurso metodológico importante sobre sua percepção das crianças no processo ou, como poderíamos pensar a partir de Hennion, compreendendo as crianças como

²⁹ Este é um dos termos que comumente os profissionais da rede municipal de Educação Infantil tem o hábito de empregar ao se referirem à professora responsável pelo grupo. Se bem que, tomando a realidade do sistema de ensino hoje, por conta da hora-atividade a organização dos grupos de crianças quanto aos profissionais responsáveis apresenta uma configuração diferente de quando não haviam três ou até quatro professores atuando com apenas um grupo de crianças. Isso sem contar com as outras profissionais da Educação que também atuam com os grupos, as auxiliares de sala.

sujeitos partícipes, ativos, reflexivos na construção seus gostos, suas subjetividades:

A gente vai percebendo as crianças aquele movimento construindo junto com as crianças a temática. E aí esse trabalho meu da educação física com circuitos e com a música é nesse sentido de ir relacionando com as crianças, principalmente com os pequeninhos que entraram novos, tal. Então as brincadeiras musicais, as brincadeiras cantadas... (Entrevista com o Professor Marcos, p. 19, 2017)

E, quando questionado sobre o que lhe parece importante para o planejamento, faz menção à sua experiência e ao 'momento das crianças', bem como às percepções das professoras em relação às aulas de Educação Física.

P - E nesse processo do planejamento o que tu considera importante assim, e aí onde é que tu vai buscar subsídio para organizar o planejamento?
E - Então, além dos materiais de, da Educação Física, dos professores de educação física, pensando na questão do... A minha própria experiência também... mas eu vejo muito do momento das crianças assim né. E aí as professoras, eu tento de alguma forma conversando com as professoras, mesmo quando eu não tô dando aula pra elas, mas eu converso muito com as professoras de perceber como é que foi o movimento depois que eu saí dali né. 'Ah, o que que aconteceu, que que teve, que eles falaram', porque assim, por exemplo: eu trabalho com tecido de acrobacia aérea, mas eu trabalho também com a questão de subir, fazer alguns movimentos específicos. Mas eu pego o tecido às vezes, por exemplo: teve uma professora trabalhando com a questão da borboleta. E aí eu 'então tá né', brincaram com a borboleta, fizeram uma atividade com a borboleta naquela semana, e aí eu fui logo em seguida ia ter aula com eles, daí eu peguei o tecido 'ah, lembra que vocês trabalharam com a borboleta, cantaram uma música da borboleta e tal, e aí ó, o professor trouxe

hoje, tem uma coisa que a gente vai virar borboleta, a gente vai entrar dentro do casulo e aí vai sair dali, se transformar numa borboleta, a metamorfose que a professora explicou para vocês...’, então aí eu tento fazer essa relação. (Entrevista com o Professor Marcos, p. 19, 2017)

Já quase no final da entrevista, indago Marcos sobre como ele percebe a relação de seu processo formativo com o planejamento:

P - De que forma que essa tua história de vida, essas tuas preferências, o teu gosto pelas coisas, ou desgosto por alguma coisa, como é que tudo isso... tu sente que tudo isso afeta o teu planejamento Marcos? De que forma? E se tu pode relatar assim, de repente alguma situação assim, que tu consiga perceber isso né: ‘ah, eu tenho toda essa trajetória e isso de certa forma também me constitui o professor que eu sou hoje e as minhas práticas com as crianças assim’. (Entrevista com o Professor Marcos, p. 20, 2017)

Ele revela o

[...] desgosto [pela] maneira como era pensada a educação física né, do desenvolvimento motor, da aprendizagem motora como uma coisa de pergunta e resposta, ou de ação e reação né, do motor ali só como a questão do desenvolvimento, de saltar por saltar, para que se desenvolva o salto né. (Entrevista com o Professor Marcos, p. 20, 2017)

A ideia de negação, dos desgostos, agora por uma determinada concepção curricular, aparece mais uma vez nas entrevistas, bem o aspecto da historicidade do gosto em analogia com o que Hennion pontua acerca da história dos gostos e história das obras (de Arte). Em determinados tempos históricos, há determinadas compreensões sobre o que se considera o 'belo' do currículo, mas Marcos expressa predileções que são da natureza do seu processo formativo (pessoal e profissional) e de seu tempo. E reporta-se novamente à importância do papel relacional dos adultos neste processo formativo, assim como - conforme nos indica

também Hennion - à questão da dimensão corpórea na conformação dos gostos.

Mas quando você pensa no salto né, como eu te falei, quando você pensa em colocar uma criança para saltar numa certa altura, muito mais do que o salto em si é isso que influencia na relação com as outras crianças né: a experiência que ela vai ter naquele salto, dela saltar sozinha ou com alguém, influencia na forma como ela lida com as pessoas também. Ela não vai lidar com as pessoas sozinhas ou acompanhada, ela vai precisar de alguém para mediar essa relação com elas. Então esse desgosto por pensar dicotomizado o corpo e mente também me constitui no gosto de pensar de forma integral a educação física. (Entrevista com o Professor Marcos, p. 20, 2017)

Outro ponto de destaque da entrevista é a resposta que o professor apresenta acerca da questão da 'rotina'³⁰. Para explicitar a problemática a que fizemos alusão na nota de rodapé, pedimos novamente licença ao leitor para uma citação um pouco mais alongada.

³⁰ Apesar de não termos explicitado isso durante a entrevista, podemos compreender *rotina* aqui como: a disposição temporal e espacial das atividades a serem realizadas com as crianças por um período de tempo equivalente a um dia de creche; e, no caso de Marcos, professor de Educação Física, como a organização das aulas de Educação Física em relação ao seu tempo de permanência na creche e trabalho com as crianças. Este termo é gerador de embates na rede municipal de Florianópolis, justamente por dizer respeito à organização das propostas curriculares e por carregar consigo certas compreensões historicamente constituídas sobre o trabalho com as crianças. É comum professoras entenderem 'rotina' como: acolhida das crianças, lanche, troca de fraldas (no caso das crianças que ainda fazem uso), atividade 'didático-pedagógica', arrumação da sala, parque, higienização, refeição e, no caso das crianças que permanecem por tempo integral nas unidades da rede, momento de descanso/sono, lanche, troca de fraldas (idem), atividade ou Parque, jantar, higienização, arrumação da sala e volta para casa. E os embates ocorrem porque, como se pode ver, o termo tem uma carga político-pedagógica com implicações práticas.

Como eu falei, eu trabalho três dias né. Daí no dia que eu trabalho eu divido o período né, no caso a manhã, em dois, e à tarde também, dois. Então no caso eu atendo quatro turmas num dia de trabalho. E hoje né, até antes de sair eu tava já reorganizando né, e acredito que agora durante o mestrado eu vou aprofundar também esse processo de repensar a rotina. Porque, como você falou, a rotina influencia muito nesse nosso trabalho né. E aí a gente né já vem fazendo essa discussão no grupo independente há muitos anos, essa questão da divisão do tempo e do momento da educação física. Porque o momento da educação física não necessariamente é a aula de 45 minutos ou de uma hora. Aquela rotina do lanche e do almoço também faz parte né da atividade educação física e a gente precisa pensar esses momentos também. E aí pensando até a própria questão dos outros espaços né, porque a gente tem uma rotina né não tão fechada, mas a gente tem o horário do parque à tarde, ou mesmo de manhã né. E aí isso influencia pela questão do espaço que eu tô, é porque eu trabalho, pela unidade ter um limite de espaço eu tenho um espaço que é um pouco mais reservado, mas que fica próximo ao parque né. E aí eu, é uma coisa que mexe muito com isso porque é um espaço coberto, do lado do parque que é descoberto e é separado, de alguma forma foi cercado um pouco antes de eu entrar, foi cercado justamente por esse movimento, de que aí misturava tudo, influenciava na aula tal... E aí muitas vezes eu me paro para pensar ‘tá, mas pera aí né?! Eu tô aqui com as crianças aqui e as crianças tão ali no parque, e muitas do parque tão olhando e querendo participar desse movimento e outras que tão aqui na minha aula querendo participar lá né’. Então essa é uma, é uma, é uma questão que vem me fazendo pensar bastante esse, essa reorganização da própria educação física (Marcos bastante reflexivo). Porque o primeiro momento é tranquilo, e aí eu já venho pensando nisso: o primeiro momento, que é das 8 às 10, é tranquilo porque não tem ninguém no parque, eu organizo as atividades ali ou no próprio parque,

faça alguns circuitos às vezes utilizando o espaço do parque... e aí já no segundo momento já fica mais complicado, porque daí já tá as crianças no parque, aí eu quero fazer atividade ali e aí fica aquele movimento. Às vezes eu faço também, porque acho que precisa ter esse momento, ‘não, a gente tá aqui nesse espaço e fazendo essa atividade’, mas muitas vezes eu pego e abro, falo ‘beleza, tá aí, quem quiser vir pra cá, quem quiser vai para lá, é o momento da aula’, e alguns momentos eu faço específico: ‘não, hoje a gente vai fazer na sala porque eu quero trabalhar com essas crianças para perceber também essas crianças...’ (Entrevista com o Professor Marcos, p. 21, 2017)

Aqui vemos nitidamente as aspirações, os gostos do professor, sua compreensão com o que deve ser a Educação Física na Educação Infantil, como deve ser a própria Educação Infantil, em rota de colisão com práticas institucionalizadas, com limites institucionais. E seu olhar para os interesses das crianças, do movimento e expressões delas, para a reorganização do planejamento.

Na próxima pergunta, em que interpelo o professor sobre aspectos de sua profissão que exijam menos ou mais esforços, e sobre temáticas que ele gostaria de abordar de outras formas, Marcos fala sobre seu desejo de levar as crianças para realizar atividades em espaços fora dos limites da unidade educacional, como a praia, um campinho de futebol e sobre um espaço fora da creche em que ele desenvolveu, por um tempo, um trabalho com horta, mas que por uma série de questões teve de ser interrompido. Um dado: na entrevista, descubro, ao almoçarmos na casa do entrevistado, que a família toda adotou o veganismo como hábito/cultura alimentar. E por que faço este registro? Porque, apesar de não estar no corpo da entrevista esta relação, é interessante pensar que relação isto pode ter com o fato de o professor ter escolhido o tema da horta como proposta de trabalho com as crianças. Ainda na mesma resposta, Marcos aponta a rotatividade de profissionais como um dos problemas que dificulta a continuidade ou instituição de certos projetos que são de seu interesse no trabalho pedagógico, ao passo que valoriza o fato de estar numa mesma creche há mais de cinco anos, o que para o professor é fundamental para consolidação de um trabalho.

Sobre alguma experiência mais significativa que tenha vivenciado no trabalho com as crianças, Marcos faz referência a uma experiência de projeto que envolveu parceria com profissionais da creche, com parceiros da Trupe da Alegria e processos metodológicos da Trupe e que teve seu planejamento desenhado junto com as crianças.

E na última pergunta, um relato interessante sobre o que o professor pensa ser a importância da Educação Física para a Educação Infantil.

Eu sempre falo: meu objetivo principal da educação física é ampliar repertório né corporal das crianças com essa bagagem histórica de cultura, da cultura corporal que a gente tem, com as danças, com os jogos, com o esporte, com as brincadeiras enfim. A gente tem muito repertório, muita bagagem cultural que a gente pode tá passando crianças e fazendo com que realmente isso se torne, faça parte dessa experiência corporal deles e que ajude realmente eles a pensar né, eles enquanto corpo que somos e entender toda essa imposição muitas vezes corporal que a gente tem na sociedade, nesse processo da sociedade. Então acho que a educação infantil é isso. Acho que se a gente ampliar e fazer com que eles tenham essa experiência corporal ampla, eu acho que eles vão conseguir nos anos iniciais no mínimo questionar mais a forma como é imposta pra eles nos anos iniciais né. Eu acho que é uma forma também de fazer com que eles questionem e repensem os modos como são pensados o corpo e a educação pra eles depois. E pensar até o próprio lugar deles hoje né. Eu vejo lá na Tapera a falta de possibilidade deles brincarem, deles fazerem, deles explorarem o bairro em si, não tem muitas possibilidades né. Então deles pensarem isso assim: 'como tem possibilidades de a gente pensar e como a gente pode exigir também pensar, como a gente pode ter esses espaços esses lugares e repensar os espaços para que a gente brinque para que a gente né'... pensar a cidade também para as crianças e os adultos também poderiam pensar em outra cidade,

uma *cidade brincante* [grifo nosso]. (Entrevista com o Professor Marcos, p. 23, 2017)

IV – GOSTO E PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na busca pela compreensão do lugar do gosto no planejamento da Educação Infantil do município de Florianópolis, investigamos de que forma o conceito é tratado em documentação oficial e realizamos as entrevistas. Ao observarmos os dados produzidos, encontramos algumas recorrências que elencamos como categorias de análise, dentre elas: *gosto e infância*; *gosto e família*; *gosto e formação profissional*; *gosto e formação pessoal* (para além da formação profissional); *gosto e carreira docente*; *gosto e diversão, mídia, moda, tempo livre*; *gosto e movimento*; *gosto e criança* (no tempo e espaço da creche). Trechos das entrevistas, da documentação oficial e da própria escrita descritiva/autoral desta pesquisa foram classificados de acordo com as categorias encontradas/propostas e organizados em formato de um quadro que nos auxiliou na elaboração deste tópico. Neste capítulo, nos ocuparemos das categorias apresentadas acima. Um mesmo trecho, de acordo com nossa análise, pode estar presente em mais de uma categoria. Em termos quantitativos, a análise apresenta os seguintes dados:

TABELA 2: o 'gosto em relação com'.

Gosto e...	Ocorrências (no documento e entrevistas)			
	OC*	Neuza	Joana	Marcos
Infância	1	0	3	1
Família	0	1	1	4
Formação profissional	1	2	2	0
Formação pessoal	1	2	2	6
Carreira docente	0	1	2	0
Diversão, mídia, moda, tempo livre	0	1	3	0
Movimento	2	1	3	5
Criança (na creche)	5	1	4	0

Fonte: *Orientações Curriculares (FLORIANÓPOLIS, 2012) e entrevistas com as professoras Neuza (2017), Joana (2017) e com o professor Marcos (2017).

4.1 Gosto e...

4.1.1 Gosto e infância

Na categoria *gosto e infância*, foram classificados dados que, no caso da documentação oficial, apresentam uma determinada concepção de infância – aquele que norteia as orientações curriculares – que é constituída, dentre outros aspectos, pela questão do gosto.

Em um trecho da entrevista, Joana expressa seu *desgosto* por uma determinada concepção de infância e do fazer pedagógico.

... ‘a música tá muito alta’, ‘o jeito que tu... a tua sala tá toda bagunçada...’... Teve um diretor desse Lar Fabiano de Cristo³¹ que ele disse uma vez assim para mim: que alguém questionava porque as salas tinham que estar arrumadas. Daí ele disse ‘sala muito arrumada e criança quieta tem problema’ (silêncio por alguns instantes). Tem problema! A sala muita ajeitadinha e as crianças quietas, tem problema! (...) Eu tô numa unidade agora que é fora do contexto! Tem que ter estética, tem que tá tudo arrumado, tem que tá tudo no lugar! Eu sou daquela de jogar minha bolsa no meio da sala e as crianças irem lá abrir para ver o que que tem?! Tem uma boneca, tem um lenço... aí eu deixo lá para ver o que que acontece, a criatura vai lá, junta a bolsa, ‘tum’ dentro do armário porque não pode ficar ali (visivelmente irritada a entrevistada está)... aí dá vontade de pegar no pescoço, não da criança, da criatura. (...) Entendeu? Assim... Daí isso **vai te tirando o gosto** de ser professor (mais um momento de silêncio)... (Entrevista com a professora Joana, p. 15)

A professora ainda relata um pouco de sua própria infância, e o que nos chama a atenção aqui é o fato de Joana expressar, a partir de uma perspectiva de negação/carência, um juízo de valor a respeito do estilo de vida das crianças deste tempo, pois 'hoje parece que as crianças não tem mais infância como a gente teve assim né?!' (Entrevista com a professora

³¹ Ver em <http://www.lfc.org.br/>.

Joana, p. 16). Descrevendo um processo formativo do qual a professora se propõe a participar (a Trupe da Alegria), Joana expressa, agora a partir de seu próprio entendimento, uma concepção de infância, criança e as implicações para a sua relação com objetos do conhecimento do campo das Artes Cênicas, contando inclusive que 'levou para dentro do espaço da Educação Infantil' aquilo que acessou nesta formação.

Marcos fala de uma 'infância rica', das brincadeiras nas ruas, das experiências corporais.

Então assim: desde pequeno eu tive muito né privilégio assim de brincar na rua muito assim. Desde pequenininho, mesmo com 10, 12 anos também, a gente continuava brincando na rua e a gente tinha na época o morro na frente da minha casa. A gente subia, descia aqui no morro com papelão, então a gente tinha essa experiência corporal na rua muito forte assim né. (Entrevista com o Professor Marcos, p. 9)

As narrativas de ambos entrevistados, com relatos (principalmente no caso de Marcos) sobre o contato na infância com elementos da cultura, do lúdico (ou da cultura do brincar) e de experiências enriquecedoras do ponto de vista do que poderíamos compreender como um capital cultural, leva-nos a pensar na hipótese de que a infância, em determinados contextos e tempos históricos, comporta (ou se constitui a partir de) um ou mais *habitus*, isto é, aquele conjunto de disposições que delinea uma certa homogeneidade no confronto entre as subjetividades e a realidade objetiva; neste caso, no da infância, daquela relatada por Marcos e Joana, aquela que se materializa: em espaços como a rua, nas brincadeiras de movimentos amplos, no 'risco' ou no aspecto subversivo da ocupação dos espaços públicos; na 'bagunça' expressa nos espaços institucionais/educativos ocupados com a presença das crianças; da infância, que sob nossos olhos parece dialogar com a apresentada nos relatos. O *habitus* aqui se apresenta então como: um conjunto de conformações históricas e culturais acerca de uma determinada dimensão de nossa existência – a infância; e também como uma compreensão acerca da realidade objetiva, confrontada com as subjetividades dos entrevistados que se relacionam, imputam um certo juízo de valor a esta realidade e por ela são afetados, o que confere este caráter de transmutação do *habitus* no percurso dos tempos históricos,

entremeios às individualidades que constituem uma totalidade. As experiências dos entrevistados em suas infâncias, seus gostos e desgostos implicarão neste novo *habitus* a partir do qual os professores compreendem e relacionam-se com a materialidade de sua atividade laboral. É o que podemos observar no corpo da mesma resposta que citamos acima:

Então acho que essa infância assim rica nesse, nesse movimento também me ajudou a pensar a educação física e querer também trabalhar com essa questão corporal né, para além, como a gente falou, para além do corpo e da atividade física restrita né. (Entrevista com o Professor Marcos, p. 9)

4.1.2 Gosto e família

Ao narrar sua história no magistério, Neuza remete ao âmbito familiar, mais especificamente à influência do convívio de sua mãe (também professora) para que optasse pela docência. Afirma nunca ter vislumbrado ou experimentado outra coisa. Joana também rememora os espaços e tempos familiares de sua adolescência, mencionando as dificuldades materiais sempre colocadas como desafio para a família. Fala de sua imersão no grêmio estudantil e nos movimentos sociais, da labuta do pai e de alguns dos fatores que a levariam a optar pelo magistério, como suas experiências com trabalho voluntário. Já Marcos fala sobre sua relação conjugal, registrando a importância de sua companheira - professora de Educação Infantil - em seu processo formativo como professor deste segmento, processo em que 'foi tomando gosto' por esta área de ensino.

Considerando nossa sociabilidade, é bastante plausível supor que a família tenha papel preponderante ou importante na formação dos sujeitos, portanto na reprodução do *habitus* e formação dos *gostos*. Em 'O espírito de família', Bourdieu (1996, p. 124-136) tece importante reflexão acerca do tema. O autor trava um embate epistemológico e metodológico com etnometodólogos, problematizando a terminologia, o conceito, o aporte histórico e cultural da expressão/categoria *família*. É interesse acompanhar o movimento que Bourdieu realiza em direção aos postulados daquele grupo de pesquisadores. Por um lado, o sociólogo

concorda com a tese de que *família* é uma categoria delimitada por um conjunto de léxicos normativos, ou uma ‘constelação de palavras (casa, unidade doméstica, *house*, *home*, *household*)’, circunscrita entre um conjunto de propriedades: família como ‘uma realidade que transcende seus membros, uma personagem transpessoal dotada de uma vida e de um espírito coletivos e de uma visão específica de mundo’: portanto, a partir desta visão específica de mundo, existindo ‘como um universo social separado’, buscando sempre a perpetuação dessas fronteiras entre o que lhe é estranho e aquilo que constitui seu interior idealizado, portador de um aspecto sagrado (*sanctum*). Daí a ideia de intimidade, privacidade, a do lugar estável, da unidade permanente, da residência, e da oposição entre público e privado... Mas oposição que é desmistificada pelo autor quando introduz na discussão o papel do Estado como *o principal responsável pela construção de categorias oficiais*. Se é Estado que irá, por exemplo, incumbir-se da consecução de políticas como habitação, ou mesmo políticas públicas para a família, cai por terra a ideia de simples separação entre as dimensões público e privada da categoria *família*. É o próprio Estado, ente público, que cria e mantém as condições que garantem a reprodução social do fenômeno familiar nos moldes a que aqui nos referimos.

Por outro lado, Bourdieu também busca ainda mais uma distinção da compreensão dos etnometodólogos sobre o problema: ele concorda com a dimensão descritiva, daquela constelação de palavras a que aludimos acima, como um dos pilares que fundamenta a própria ideia de família. Contudo,

[...] se é verdade que a família é apenas uma palavra, também é verdade que se trata de uma *palavra de ordem*, ou melhor, de uma *categoria*, princípio coletivo de construção da realidade coletiva. Pode-se dizer, sem contradição, que as realidades sociais são ficções sociais sem outro fundamento que a construção social e que, ao mesmo tempo, existem realmente, coletivamente reconhecidas. Em todos os usos de conceitos classificatórios, como o de família, fazemos ao mesmo tempo uma descrição e uma prescrição que não aparece como tal porque é (quase) universalmente aceita, e admitida como dada: admitimos tacitamente que a realidade à qual atribuímos o nome família, e que colocamos na

categoria de *famílias de verdade*, é uma família *real*. (BOURDIEU, *ibid.*, p. 126)

Assim,

[...] se podemos admitir, acompanhando a etnometodologia, que a família é um princípio de construção da realidade social, também é preciso lembrar, contra a etnometodologia, que esse princípio de construção é ele próprio socialmente construído e que é comum a todos os agentes socializados de uma certa maneira. Dito de outro modo, é um princípio comum de visão e divisão, um *nomos*, que todos temos no espírito, porque ele nos foi inculcado por meio de um trabalho de socialização concretizado em um universo que era ele próprio organizado de acordo com a divisão em famílias. Esse princípio de construção é um dos elementos constitutivos de nosso *habitus*, uma estrutura mental que, tendo sido inculcado em todas mentes socializadas de uma certa maneira, é ao mesmo tempo individual e coletiva; (BOURDIEU, *ibid.*, p. 127)

Como *estrutura estruturante*, no âmbito das objetividades das estruturais sociais que transcendem os indivíduos, e como *estrutura estruturada*, inculcada naqueles, a categoria social *família* reproduz-se neste círculo de perpetuação dialética da ordem social.

Bourdieu ainda afirma que:

Se a família aparece como a mais natural das categorias sociais, e se está destinada, por isso, a fornecer o modelo de todos os *corpos sociais*, é porque a categoria do familiar funciona como corpo social específico, adquirido no próprio seio de uma família como ficção social realizada. De fato, a família é fruto de um verdadeiro *trabalho de instituição*, ritual e técnico ao mesmo tempo, que visa instituir de maneira duradoura, em cada um dos membros da unidade instituída, sentimentos adequados a assegurar a *integração* que é a condição de existência e de persistência dessa unidade. Os ritos de instituição (palavra que vem

de *stare*, manter-se, ser estável) visam constituir a família como uma entidade unida, integrada, unitária, logo, estável, constante, indiferente às flutuações dos sentimentos individuais. Esses atos inaugurais de criação (imposição do nome de família, casamento etc.) encontram seu prolongamento lógico nos inumeráveis atos de reafirmação e de reforço que visam produzir, por uma espécie de criação continuada, as *afeições obrigatórias* e as *obrigações afetivas do sentimento familiar* (amor conjugal, amor paterno e materno, amor filial, amor fraterno etc.). (grifos no original, BOURDIEU, *ibid.*, p. 129)

O autor aborda a questão dos afetos e sentimentos de que devem ser dotados os membros integrantes da família (generosidade, solidariedade etc), trata de algumas das atribuições que são normalmente relegadas a esses integrantes – como no caso do papel da mulher nas atividades de integração e comunicação entre diferentes agrupamentos familiares – e adentra mais profundamente um terreno que nos é caro: a família e seu lugar na reprodução social.

Se as condições sociais para a reprodução social deste fenômeno (renda, patrimônio etc.) não são distribuídas igualmente, ora, a família, em sua definição ‘legítima’ (i. e., burguesa), acaba por caracterizar-se então como um ‘privilégio que tem forte apelo de um privilégio simbólico’.

Esse privilégio é, no concreto, uma das principais condições de acumulação e de transmissão de privilégios, econômicos, culturais, simbólicos. De fato, a família tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais. Ela é um dos lugares por excelência de acumulação de capital sob seus diferentes tipos e de sua transmissão entre as gerações: ela resguarda sua unidade pela transmissão e para a transmissão, para poder transmitir e porque ela pode transmitir. Ela é o “sujeito” principal das estratégias de reprodução. (BOURDIEU, *ibid.*, p. 131)

E foi justamente imerso neste ‘lugar por excelência de acumulação de capital’ em que Marcos acessou elementos da cultura que acabam por formar o repertório que constitui grande parte das objetivações e intencionalidades elencadas por ele no trabalho pedagógico com as crianças. Mesmo numa condição de adversidade material, e sem ter o domínio prático dos artefatos culturais/musicais que fazia questão de apresentar ao filho, a mãe de Marcos aparece como figura marcante em seu processo formativo, na formação de seu gosto. A afirmativa vale também para destacar o papel importante da relação familiar entre Marcos e a esposa na construção das subjetividades do professor, suas predileções, escolhas curriculares.

4.1.3 Gosto e formação pessoal

No documento das orientações curriculares, encontramos uma breve reflexão que, ao tratar do tema da alteridade, faz referência aos gostos:

Ou seja, [alteridade] é aquilo que, sendo de fora de mim, sendo do outro, me atinge, me modifica, me constitui, me completa, me diferencia, me altera, seja na linguagem, seja nos hábitos, nos gostos, nas palavras, na forma de brincar e nas diversas expressões sociais. Nas relações estamos sempre estabelecendo alteridade com o outro ser humano ou com os objetos e produções culturais que trazem em si a linguagem e sentidos atribuídos socialmente. (grifos nossos, FLORIANÓPOLIS, *ibid.*, p. 74)

O trecho acima encontra-se justamente na sessão do documento que recebe o título de Relações Sociais e Culturais, em que são tratados conceitos pertinentes a esta problemática a fim de se montar um quadro conceitual que subsidie o componente curricular proposto sob aquela denominação.

Neuza fala sobre suas predileções pelo teatro e pela literatura (inclusive de sua coleção de livros), como algo sempre presente em sua vida. Joana relata sua experiência como cuidadora de crianças (antes de ingressar formalmente no magistério) e de sua relação com a música para além da trajetória profissional. Marcos traz relatos sobre diversos

processos formativos (formais e informais) experienciados por ele antes de se tornar efetivamente profissional de Educação Física: a relação com a esposa professora que o influenciou; as brincadeiras de rua quando criança; o contato e aprendizado com grupos circenses na adolescência; a imersão no mundo da música, indo a shows com o auxílio e acompanhamento da mãe; de cursos de teatro na época do cursinho pré-vestibular; e da participação, na graduação, em atividades extracurriculares; e de como

A experiência que a gente traz, todas as experiências que a gente vivenciou não só como aluno na graduação, e aí fora da atuação, sem dúvida nenhuma influencia pra gente pensar o professor né, o papel do professor. Porque a gente, querendo ou não, a gente desenvolve vários papéis e aí quando pega o papel do professor ali... e aí tu **transfere** isso para aquele lugar e dentro da especificidade de atuação como professor né, o cunho pedagógico e tal (Entrevista com o professor Marcos, p. 20)

Se a família, como já discutido em uma das categorias acima, pode ser compreendida a partir de Bourdieu como uma das instâncias mais importantes (ou a mais importante) para a reprodução social, é possível observarmos que, ao tentarmos projetar um fio de ligação entre a formação pessoal e os desdobramentos da prática pedagógica conformada pelas intencionalidades dos professores entrevistados, esta categoria – a da formação pessoal, isto é, as experiências culturais, sociocorporais – reserva também importância na construção, reconstrução e perpetuação do *habitus* mobilizado no trabalho pedagógico. No caso de Neuza, para além do histórico familiar a sua relação com o mundo da literatura, convertida em projetos com os grupos de crianças com os quais atua; Joana, com seu histórico de vida de superação das limitações impostas pelas condições materiais, simbólicas, sociais, com sua forte identificação com áreas do conhecimento que tratam da condição humana e de nossas mazelas, e seu apreço pelo contato com elementos da natureza e da cultura popular (a música), constituindo-se como aquela professora que deixa a bolsa no meio da sala e espera com entusiasmo o movimento das crianças até seu objeto pessoal, e Marcos, com todo o acúmulo no campo das artes circenses, cênicas, de

experiências culturais (inclusive em países diversos) e sociocorporais; todos revelando ‘levar para dentro’ dos espaços e tempos da Educação Infantil os artefatos culturais que atravessam sua trajetória, aqueles com os quais estabeleceram uma relação de afeto, componentes curriculares pelos quais tem predileção, dos quais mesmo *gostam*.

4.1.4 Gosto e a formação e carreira docentes

Apesar de termos estabelecido duas categorias de análise distintas na observação do documento e das entrevistas, consideramos pertinente e mais produtora realizar o processo analítico de ordem qualitativa colocando em diálogo as duas esferas do percurso docente que compreendemos estar também em relação ao problema do *gosto* e a relação com o planejamento pedagógico.

E por que fazemos esta escolha metodológica?

A princípio, as duas categorias seriam analisadas em separado.

Mas não são a formação profissional (inicial e continuada)³² e atividade docente constituintes de uma mesma esfera? A formação prevê a atuação profissional... E esta não pode prescindir daquela. Uma existe em função da outra. Os professores, em formação, têm expectativas quanto ao que encontrarão nos espaços de trabalho. É possível localizar na observância das entrevistas que há uma tensão e um conjunto de contradições entre a formação profissional e as experiências profissionais de Neuza, Joana e Marcos.

Em pesquisa de Gomes e Rego (2013), investigou-se a eficácia de mudanças realizadas no currículo de formação inicial dos cursos de Medicina no Brasil na primeira década do séc. XXI, no sentido de conferir à formação dos novos médicos apreensões mais sensíveis no campo da ética, fomentando valores como a solidariedade, o comprometimento com o bem-estar coletivo, com o bem público e outras variantes de ordem ética/moral.

³² Estamos considerando *formação inicial* aquela realizada em nível de magistério e/ou graduação em curso de Licenciatura (Pedagogia ou Educação Física no caso dos entrevistados), isto é, aquela que tem um caráter eminentemente fundante da profissionalização do trabalho docente; e *formação continuada* a que se realiza de forma concomitante, seja compulsória ou por adesão espontânea do professor, ao tempo de atividade profissional.

Os pesquisadores fazem uma contextualização quanto ao objeto de pesquisa e procedem à análise dos dados a partir das ideias de *campo*, *habitus*, *capital simbólico* e *violência simbólica* referentes ao arcabouço do pensador francês.

Sobre as limitações que vão encontrando e esboçando no artigo quanto à eficácia das mudanças curriculares a fim de se atingir determinado objetivo, lançam as seguintes questões e reflexões:

[...] how can it be thought possible to change training by purely and simply changing the teaching method, within a context of operation and organization that, in effect, intends to perpetuate the existing *symbolic capital*? Is it supposed that a curriculum change with the creation of new subject modules or an integrated curriculum, for example within a problem--based learning structure, is enough to transform the social agents belonging to that *field* in such a way that they form a *habitus* in their students which they, the teachers, do not possess? What will prevail in the field, since it is driven by agents who think and act in various situations, with propositions which have been set for years and years? Is it possible to change the profile of a student without changing the profile of the agentes — teachers and professionals — that make up this *field*? (GOMES, REGO, 2013, p. 262)

E, respondendo aos seus próprios questionamentos, os quais obviamente já carregam consigo indicativos analíticos, concluem:

Considering that education alone does not meet all the demands of a changing society — as it often contributes to the reproduction of the mode of operation of that society and even legitimizes its operation — would it not be extremely naïve to ascribe to the pedagogical changes a vast array of qualities that the doctor needs to acquire and thus meet the said needs of the society? It is certainly not possible to base the training of a critical, pensive, active and committed physician on the isolated foundations of changes to the teaching-learning methods because, in simple terms, in the

field of medicine the perpetuated habitus is not that of the critical and pensive doctor, with a sense of social responsibility and commitment to citizenship. (GOMES, REGO, *ibid.*, p. 262)

Em um dos excertos do documento Orientações Curriculares (FLORIANÓPOLIS, 2012), encontramos a seguinte formulação:

Observamos que a postura dos profissionais das instituições de educação infantil, na forma de organizarem o espaço, está ligada às condições materiais e institucionais, e também **às suas concepções, construídas com base em suas expectativas socioculturais relativas aos comportamentos, educação e desenvolvimento infantil**. Essas expectativas, que precisam estar presentes no projeto político pedagógico da unidade, vão dialogicamente marcar as formas que esse espaço social de educação coletiva de crianças é organizado. Ao acreditarmos na potencialidade das crianças de participarem do seu processo educativo e das relações desse contexto, precisamos pensar e garantir um espaço que dê conta de oportunizar a estas o encontro, as trocas, as brincadeiras, a escolha diante de diversas opções de atividades, descentralizando nosso controle e direcionamento, através de um espaço que ofereça elementos e condições para o envolvimento dos meninos e meninas. (p. 88)

Interessante observar que o documento preconiza uma certa perspectiva de atuação (e por isso formação) profissional, ao indicar que o trabalho docente, desde a elaboração do Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino até a elaboração e consecução do planejamento das atividades a serem realizadas com as crianças, não pode prescindir da possibilidade de 'escolha' daquelas 'diante de diversas opções de atividades, descentralizando nosso controle e direcionamento' (os do professor). Ao mesmo tempo em que o gosto das crianças (suas escolhas) é estabelecido como critério balizador do planejamento, o documento indica certas predileções teórico-metodológicas que o(a) professor(a) deve preferencialmente tem a adotar.

A entrevista com Neuza apresenta dados importantes sobre a relação entre o gosto e a formação profissional, tanto a formação inicial como aquela realizada em serviço. Na graduação em Pedagogia, 'gostava muito da parte de literatura', e revela que 'tá sendo bem gostoso' participar da formação da Trupe da Alegria.

Já a professora Joana expressa sua forte identificação com disciplinas das humanidades em sua formação inicial: diz ela que Sociologia, História e Filosofia eram 'disciplinas gostosas porque tinha debate, né?'

Ambas narram situações e sentimentos que carregam uma conotação de certo entusiasmo com a formação inicial, mas principalmente com a formação continuada, aquela da qual ambas participaram, a Trupe da Alegria. Neuza 'não abre mão' deste momento que 'é para ela', e Joana afirma o aspecto transformador que esta modalidade formativa acarreta em sua prática pedagógica, o quanto o trabalho com o teatro lhe qualifica como professora e oferece ferramentas para se aproximar das crianças e suas linguagens nas atividades que ela passa então a realizar com maior desenvoltura, segurança e conhecimento em distintas dimensões, inclusive técnica, junto aos grupos com que trabalha. 'Essa coisa' de a professora 'ter participado do teatro né, como formação, de 'leva-lo para dentro' do espaço da educação infantil e trabalhado com os grupos essa questão do personagem, do professor, isso foi uma coisa muito importante pra minha profissão assim até hoje'.

Porque eu contava a história da leitura do livro, mas eu nunca pensei em colocar um chapéu, de vestir uma roupa utilizando aquele personagem da história que chamaria mais atenção. A partir do momento que tu... E aí, do trabalho corporal né, que é uma coisa que tu tem uma resistência muito grande de se mostrar pra criança como tu é, né? *Que tu também é uma criança, que tu também se mexe, que tu também tem o movimento*, essa questão... Essa formação do teatro que a secretaria de educação ofereceu, apesar de não ter dado muita importância né, ela não dá importância para esse tipo de formação, que eu acho muito mais importante do que ficar discutindo planos políticos, lá de como vai ser o currículo da educação, tem algumas coisas na educação, na formação pro professor que é muito mais importante. E essa foi

uma das formações que eu tive na rede que para mim foi essencial assim pro trabalho com as crianças, diretamente com as crianças.

‘E nesse movimento com as crianças’ a professora também percebeu ‘um outro olhar do adulto [...] Aí esse teatro, esse curso, essa formação me trouxe uma outra perspectiva do que que era trabalhar isso com a criança’ (Entrevista com a Professora Joana, p. 17). Trouxemos novamente o excerto para o corpo do texto porque chama-nos a atenção também um dado: a relação da professora com o objeto de conhecimento transformada no seio de um *habitus* constituído pela sua subjetividade (*estrutura estruturante*), interseccionada pelas manifestações das crianças e as intencionalidades da professora perante seu público, também interseccionadas ou atravessadas por outros profissionais/colegas, isto é, por um sentido coletivo que antecede (*estrutura estruturada*) e transforma (*também estruturante*) esta configuração multifacetada e polissêmica.

Se por um lado este fenômeno (um *habitus*) que identificamos do caráter relacional múltiplo, constituído pelos agentes professor, criança e colegas profissionais, tem implicações diretas no reconhecimento do outro da relação e reconhecimento ou afirmação das próprias aspirações individuais, há um outro sentido, negativo – de negação mesmo, dialética, e também de natureza depreciativa –, que perpassa o problema do gosto em função da carreira docente.

Carrego comigo experiências pedagógicas materializadas em já quase dez anos de caminhada nesta rede de ensino, algumas exitosas, outras que gostaria de endereçar ao esquecimento. Trago na memória os embates, lamentos e realizações que compartilhei com colegas docentes. Constitui também esta trajetória – e não menos importante do que outros fatores – a partir de um histórico de militância sindical na luta por melhores condições de trabalho, tanto do ponto de vista da materialidade necessária para reprodução de nossas existências, como em relação ao que diz respeito mais estritamente aos elementos técnicos, pedagógicos, estruturais, curriculares para a concretização das práticas com as crianças. Como se pode ver, inevitavelmente as entrevistas apresentam dados que trazem o problema à tona. Alguns diriam que os profissionais da rede municipal por vezes são muito queixosos quanto à natureza e condicionantes do seu trabalho. Eu diria – e assim procedemos aqui – que o gosto é também atravessado – como pudemos observar inclusive no próprio aporte teórico bourdieiano – pela categoria do *desgosto*, ou da

negação daquilo que não se gosta. Aquilo que não me apraz... Aquilo para o que direciono meu olhar e me provoca um sentimento de rejeição... As experiências que são motivo de frustração... São também componentes passíveis de análise que permitem-nos tomar esta problemática como mais uma das categorias que compõe nossas proposições no âmbito do planejamento. E por que tratamos de fazer este registro justamente no percurso da escrita sobre *gosto e carreira docente*? Porque a grande maioria das manifestações de desgostos dos professores tem a ver com os conflitos travados no contexto das relações profissionais, muitas vezes inclusive na presença das crianças.

Dando sequência, vejamos então outros dados das entrevistas que dizem respeito a situações vivenciadas pelos entrevistados na relação com colegas de profissão.

Neuza faz um depoimento sobre o seu contexto de trabalho:

Mas eu acho assim oh, que nesse tempo que eu tô ali na creche já progrediu bastante nesse sentido de conseguir trazer propostas coletivas, de tá repensando os espaços, então essas questões acho que a gente já conseguiu avançar bastante. Como todo lugar, tem aquelas que fazem, que gostam, que não fazem, que não querem nada com nada, que empurram com a barriga. Acho que tanto, né? Em creches enormes como creches pequenas, isso tem sempre. (Entrevista com a professora Joana, p. 9)

Outro relato importante é feito por Joana, na mesma linha dos enfrentamentos entre profissionais do magistério e suas concepções.

Então assim, a única coisa que eu posso é fazer esses questionamentos: ‘por que eu tenho que me apressar? Não sou eu que tenho que me apressar!’ É lá que tem que... ‘ah, mas aí as outras crianças vão atrasar!’. Não, tem até 6 horas da tarde pra sair daqui. Mas aí todo mundo quer às 5 horas da tarde ter os seus trabalhos finalizados né? Pra cozinha tá limpa, para creche tá limpa, pro professor poder sair às cinco horas e aí auxiliar fica sozinha até seis e meia da tarde com aquelas crianças, com o deficiente, com... então eu acho que é essa questão

assim: eu penso que tem fazer uma releitura da educação infantil nesse momento assim né, muito mais ampla do que essa que a gente vê até agora. Porque fica muito na teoria e a prática é muito diferente. É muito triste a nossa prática dentro da educação infantil. (Entrevista com a professora Joana, p. 13)

A professora remete também ao seu envolvimento com movimentos sociais, a formação em magistério e seu histórico de militância sindical, o que permite classificar o dado nas duas categorias de análise. A professora discorre sobre algo que lhe parece muito caro em sua carreira:

E isso assim, essa coisa de eu ser professora e de ser militante é que todo professor tem que ser militante na minha perspectiva né?! Todos tem que ser militantes. Mas não necessariamente da maneira com que eu sou, de estar dentro de um sindicato, ou de tá... mas isso me ajudou muito assim, essa coisa que tá dentro do sindicato, de ver o outro lado né da política, não aquela política só da educação, mas o outro lado mais amplo né, fez com que o meu aprendizado assim de ver o mundo político mais de perto, igual o mundo religioso também mais perto, que eu trabalhei muito com a igreja. (Entrevista professora Joana, p. 16)

Como sinalizamos, emergem manifestações das entrevistadas quanto aos conflitos e frustrações na relação com colegas de trabalho e nas atividades realizadas no contexto do ambiente profissional. 'Aqueles que fazem, que gostam, que tão ali porque gostam', conta Neuza sobre as experiências com companheiras de trabalho. E fala também das que 'não fazem, que não querem nada com nada, que empurram com a barriga'. Na mesma esteira, Joana revela sua indignação acerca das concepções e práticas de colegas quanto ao uso do tempo, a questão dos horários e rotinas da creche e as mediações que as professoras realizam entre o tempo das crianças e o tempo institucional.

Se Neuza, Joana – de forma mais frequente – e Marcos – apenas em alguns momentos, e sempre de forma mais amena do que as entrevistadas – tocam no tema das divergências com colegas profissionais,

fica claro haver um conjunto de tensões e disputas no contexto destas práticas pedagógicas. Na *Distinção*, Bourdieu, ao discorrer sobre o campo do magistério e os aspectos de busca pela distinção ali presentes, apresenta a chave conceitual denominada *ascetismo aristocrático* (ou *estético*). No contexto daquela pesquisa, como já apresentamos, o sociólogo propõe o conceito como uma forma de delimitar teoricamente o processo de busca da diferenciação que professores queriam expressar quanto às práticas culturais comuns a outras classes (pequenos burgueses, profissionais liberais). Ao optarem por práticas caracterizadas por um sentido de raridade (como o alpinismo), os docentes da extensa pesquisa do sociólogo francês expressavam seu desejo de se distinguirem de outros segmentos, outros agentes sociais. Na direção de uma certa *altivez e elevação espiritual/moral*, os professores conseguiriam assim o reconhecimento social – portanto cultural – de seus traços distintivos.

Ainda que não possamos chamar propriamente de *ascetismo aristocrático* ou *estético* aquilo que tentamos aqui colocar sob o olhar em movimento do leitor, há também em nosso entendimento uma busca pela distinção, mobilizada pelos três entrevistados, que a quase todo tempo reafirmam suas concepções sobre o currículo, a compreensão sobre a infância, suas predileções quanto aos elementos da cultura, seus desgostos quando se deparam com determinadas práticas e discursos. As relações no contexto do trabalho não são sempre (ou talvez quase nunca) isentas de conflitos, assentados em divergências quanto às perspectivas teóricas e encaminhamentos práticos do trabalho pedagógico. Neuza, Joana e Marcos, dotados de certo capital cultural e simbólico, constituídos pelo e constituintes de conformações de seus gostos, expressam o desacordo em relação a determinadas situações que vivenciaram e que são comuns em seus tempos e espaços de trabalho. O *gosto* aqui, localizado em certo *habitus*, é o que mobiliza as tensões e se reconstrói a partir destas.

4.1.5 Gosto e movimento

Na entrevista com Marcos, encontramos um número expressivos de recorrências desta categoria de dados: a intenção do professor em ampliar a Educação Física na Educação Infantil para outras possibilidades que não só a presença dos esportes como componente curricular; o fato de o professor sempre ter gostado e estar sempre envolvido em atividades corporais e da música/dança; suas experiências nas brincadeiras de rua do

tempo da infância; e o envolvimento com a formação circense na adolescência.

As Orientações Curriculares, que contém inclusive um componente curricular dedicado a tratar especificamente desta temática – a que alguns chamarão de expressão corporal, outros de cultural corporal, e denominada no documento como Linguagem Sonoro-Corporal –, esboçam formulações importantes acerca deste objeto. Num dos trechos, encontramos a seguinte reflexão:

Refletindo sobre as colocações de Marques (2003), a consistência de nossas propostas não estaria em espaços-tempos nos quais solicitamos repetidamente que as crianças aprendam a gingar, remexer braços e pernas decorando coreografias das músicas, a fim de apresentá-las aos seus familiares e pares em dias de festa na creche. A dança entre as crianças deve ser uma forma delas descobrirem, (re)inventarem os prazeres e desprazeres, os gostos e desgostos, as tensões e relaxamentos, o equilíbrio, o peso e a leveza do corpo no espaço-tempo. De construir relações com os sons, ritmos, músicas, objetos, imagens, palavras e narrativas que as rodeiam. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 172)

Observando esta ponderação, vê-se que o documento assevera em direção a uma determinada concepção curricular. A crítica a uma certa tradição pedagógica é contundente: aquela que preconiza repetição de movimentos estereotipados para montagem de coreografias – vazias que seriam portanto de um sentido mais qualificado de aprendizagem – a serem apresentadas aos familiares. Esta deve dar lugar a uma outra compreensão do objeto do conhecimento. Se até então toma-se a questão do corpo e movimento como algo dado a ser simplesmente (e acriticamente) reproduzido, decorado e apresentado (de forma pasteurizada), as Orientações Curriculares trazem para o centro da reflexão a relação entre o sujeito que aprende - a criança -, o objeto de conhecimento - a dança, o movimento, componentes curriculares correlatos -, e o processo de aproximação daquele em relação a este.

A proposição é forte, importante, marca um eixo do fazer pedagógico, o qual o documento reiteradamente e objetivamente propõe,

defende, indica como caminho para a práxis docente. A negação por certa tradição do magistério em favor da materialização de uma outra perspectiva docente - da mesma forma que se faz no trecho citado a partir do documento orientador - é aparente, mais do que isso, notória em parte (ou em boa parte) dos depoimentos que tratam do imbrólio.

E mais (antes de irmos aos dados das entrevistas):

As crianças manifestam como *gostariam* de viver, revelam através das suas linguagens os seus *desejos*, seus *sonhos*, suas *preferências*, suas *angústias*, seus *medos*, seus *apegos*, suas *alegrias*. Dizem-nos que a vida na creche e pré-escola poderia ser mais criativa e menos repetitiva; que as coisas podem ser outras quando fazem *um mundo sob medida para elas*; que vida de criança é agitada mesmo, que não conseguem fazer apenas uma coisa de cada vez; que *para a maioria delas a melhor hora da rotina é quando vão para o parque*. [grifos nossos] (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 207)

É notório, mais uma vez, que o problema dos conflitos presentes nas relações do contexto pedagógico (neste caso, das unidades de Educação Infantil desta rede municipal) dizem respeito a entendimentos (ou desentendimentos) da concepção curricular. Os *desgostos* pelos quais passam principalmente Joana e Marcos (mas também Neuza, ainda que não tenha sido tão acintosa quanto a isso) tem a ver justamente com este problema: as divergências com colegas profissionais que compreendem a questão do movimento (considerado aqui e na documentação oficial como um componente curricular) a partir de uma outra perspectiva, na esteira de uma outra tradição pedagógica não alinhada com o que as Orientações Curriculares postulam.

Além do que já apresentamos nas citações e reflexões das categorias que antecedem a essa, há outros dados que demonstram o posicionamento dos entrevistados quanto à questão do movimento da forma como temos discutido aqui.

Com as crianças eu *gosto* muito de estar envolvida em movimento assim muito intenso assim com eles. Nada de ficar em mesa sentado escrevendo, eu *gosto* de ver eles fazendo *bagunça*, de ver eles correndo, de ver eles né, *esse movimento assim*

constante né. E aí eu procuro proporcionar isso fazendo também (Entrevista com a professora Joana, p. 5, 6)

Outro excerto, ainda no escopo dos dados entrevista da professora, também já classificado e comentado em categoria precedente (*Gosto e infância*), mas que reproduzimos apenas aqui:

Essa coisa de eu ter participado do teatro né, como formação, de *ter trazido ele pra dentro do espaço da educação infantil* e trabalhado com os grupos essa questão do personagem, do professor, isso foi uma coisa muito importante pra minha profissão assim até hoje. Porque eu contava a história da leitura do livro, mas eu nunca pensei em colocar um chapéu, de vestir uma roupa utilizando aquele personagem da história que chamaria mais atenção. A partir do momento que tu... E aí, do *trabalho corporal né, que é uma coisa que tu tem uma resistência muito grande de se mostrar pra criança como tu é, né? Que tu também é uma criança, que tu também se mexe, que tu também tem o movimento, essa questão...* Essa formação do teatro que a secretaria de educação ofereceu, apesar de não ter dado muita importância né, ela não dá importância para esse tipo de formação, que eu acho muito mais importante do que ficar discutindo planos políticos, lá de como vai ser o currículo da educação, tem algumas coisas na educação, na formação pro professor que é muito mais importante. *E essa foi uma das formações que eu tive na rede que para mim foi essencial assim pro trabalho com as crianças, diretamente com as crianças. E nesse movimento com as crianças eu também percebi um outro olhar do adulto, daquele espaço pra essa... porque antes a gente trabalhava o teatrinho né?! Aí esse teatro, esse curso, essa formação de trouxe me trouxe uma outra perspectiva do que que era trabalhar isso com a criança. [grifos nossos]* (Entrevista com a professora Joana, p. 17)

Os docentes, mobilizados pelo gosto, tendo sua formação atravessada pelos percursos profissionais, pessoais, das suas experiências culturais/sociocorporais, imersos também em conflitos e impregnados de processos de busca da distinção; e em diálogo – consciente ou não – com o que preconizam as Orientações Curriculares, vão construindo uma *gramática*, um jeito de ser professor, um *habitus*, decorrentes de condições pré-existentes, transformadas neste processo dialético.

4.1.6 Gosto e criança no contexto da creche

Esta é a categoria sob a qual nosso olhar encontrou um número maior de informações nas Orientações Curriculares. Destas nos ocuparemos mais à frente.

Neuza discorre sobre seu processo de planejamento e acaba por tatear elementos que entendemos próximos à problemática do gosto (neste caso, das crianças).

P - Como é que tu costuma escolher os assuntos, os temas, as propostas que tu desenvolve com as crianças, aí independente de ser grupo 2, 5?..

E - Então, geralmente quando começa o ano eu sempre começo com um projeto que vem a desvendar as *necessidades* e os *desejos* das crianças.

P - Ahan...

E - É... Cada ano é um nome diferente, mas basicamente o objetivo é esse: é eu traçar algum caminho com eles a partir das *curiosidades*, das *necessidades* e até das *necessidades* da faixa etária. [grifos nossos] (Entrevista com professora Neuza, p. 9)

Joana indica como desenvolve seu trabalho com *as crianças no espaço da creche* conforme suas predileções; expressa como seus *desgostos* lhe afetam desde o problema das divergências teórico-metodológicas com colegas docentes nos espaços e tempos de trabalho na creche, portanto *com as crianças em situação formal de ensino*; e como processos formativos (a Trupe) enriquecem seu trabalho e a percepção deste na relação com *a criança no tempo da creche*.

No capítulo que trata da Brincadeira, um dos tópicos de maior relevância para o postulado das Orientações Curriculares, encontramos o que se apresenta a seguir:

Conceber a brincadeira – em uma perspectiva pedagógica – exige proposição por parte das professoras de práticas de observação, registro e análise sistemáticos. Isso significa que a brincadeira é entendida enquanto *escolha* da criança, mas que cabe às profissionais criar condições adequadas para que as crianças brinquem, seja sozinhas se for a sua *escolha*, com objetos, com pares da mesma idade, de outras idades ou com os adultos. Identificar a brincadeira como pedagógica não significa didatizar a brincadeira, utilizando-a como meio para atingir algum objetivo de ensino por parte da professora, mas reconhecer todas as potencialidades (de conhecimento, de construção simbólica, de interação, de produção cultural, etc) que existem na brincadeira e que acima de tudo, ela é um direito e *uma atividade valorizada pela criança*. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 50)

Ainda:

Os processos de observação e reconhecimento dos *interesses* das crianças exigem um acompanhamento contínuo das profissionais, que à medida que se aproximam das experiências das crianças podem incluir elementos que as provoquem a viver outras situações. Uma questão importante é considerar que nem todas as crianças se *interessarão* pelos mesmos repertórios, geralmente em um único grupo de crianças há uma grande diversidade de *interesses*, o que exige que além da ampliação de referenciais, haja também uma diversificação, no sentido de atender as diferentes expectativas, bem como oferecer possibilidades de *escolha* às crianças. (grifos nossos, FLORIANÓPOLIS, *ibid.*, p. 51)

Também como parte integrante do tópico Brincadeira, o trecho acima permite até aqui que ofertemos destaque à recorrência de termos como *interesse*, *escolha*. Adiante.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009a), educar de modo indissociado do cuidar é também oportunizar às crianças a exploração do ambiente de diferentes maneiras, acolhendo e respondendo suas manifestações de *curiosidade* e *interesse* pelo mundo físico e social. É oportunizar, às crianças, a *construção de sentidos pessoais e coletivos*, a medida em que *se constituem e se apropriam das formas culturais de agir, sentir e pensar*. (grifos nossos, FLORIANÓPOLIS, *ibid.*, p. 75)

O trecho acima, oriundo do ponto que trata do componente curricular Relações Sociais e Culturais, apresenta nova recorrência do termo *interesse* e traz novos conceitos que, a partir da ideia de *gosto* e do aporte que compõe nossas bases teóricas, nos convidam à reflexão.

O referencial assevera que educar e cuidar, de forma indissociada, e constituindo um dos pilares que devem sustentar as práticas pedagógicas desta rede municipal em consonância com o documento mandatário da esfera federal, é (novamente) 'oportunizar, às crianças, a construção de sentidos pessoais e coletivos, a medida em que se constituem e se apropriam das formas culturais de agir, sentir e pensar'.

Aqui nos parece oportuno retomar elaborações firmadas ao início do texto a partir de alguns dos autores em que assentamos este trabalho de pesquisa.

Setton, conforme já apontado ao início do texto, argumenta que o conceito de *habitus*, fundamental na obra de Bourdieu,

surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. *Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas

experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano.
[...]

Dessa forma, deve ser visto como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam. (SETTON, *ibid.*, p. 64)

Reiterando o que já foi afirmado, há então uma dimensão 'inter-relacional', de 'interdependência', na relação entre sujeito e sociedade. Para a autora, conforme também já indicamos, é importante ter em conta que o *habitus*

[...] não pode ser interpretado apenas como sinônimo de uma memória sedimentada e imutável; é também um sistema de disposição construído continuamente [historicamente, grifo nosso], aberto e constantemente sujeito a novas experiências. Pode ser visto como um estoque de disposições incorporadas, mas postas em prática a partir de estímulos conjunturais de um campo. É possível vê-lo, pois, como um sistema de disposição que predispõe à reflexão e a uma certa consciência das práticas, se e à medida que um feixe de condições históricas permitir. (SETTON, *ibid.*, p. 64-65)

O documento aponta para uma direção em que as crianças *construam sentidos pessoais e coletivos, conforme vão se constituindo e se apropriando das formas culturais de agir, sentir e pensar*. Nos parece bastante plausível a possibilidade de colocarmos em diálogo os elementos extraídos das Orientações Curriculares e um dos conceitos basilares do pensamento do sociólogo francês.

O *gosto*, como 'operador prático desta transmutação', é ponto de partida (o gosto das crianças) para a definição de um rol de componentes e formas curriculares, e capital cultural e simbólico de que dispõe e fazem uso os professores para que escolham, em meio às possibilidades oriundas do diálogo com gosto das crianças, como irão organizar o trabalho pedagógico.

V - O GOSTO E UMA GRAMÁTICA ESTRUTURANTE

Os quadros que elaboramos primeiramente continham informações oriundas das entrevistas e da documentação do município, transcritas na íntegra, organizadas de acordo com a fonte e a categoria em que as classificamos. Na sequência, recorremos a softwares de planilha eletrônica para a tabulação dos dados, de modo que, quantitativamente, chegamos ao seguinte resultado:

TABELA 3: o 'gosto como'.

Gosto como...	Ocorrências (no documento e nas entrevistas)			
	OC	Neuza	Joana	Marcos
Desejo	2	1	2	0
Interesse	2	1	1	1
Prazer	1	2	4	0
Escolha	1	1	3	0
Educação dos sentidos, da estética	0	2	4	0
Gosto	2	6	4	2
Vontade	0	1	2	3
Experiência com o novo	1	1	3	2
Encontro com o desgosto	2	1	8	1

5.1 Gosto como...

5.1.1 Gosto como desejo

A ideia de *gosto como desejo* se origina da análise das Orientações Curriculares, para então ser encontrada também em cenários descritos pelos entrevistados.

O documento oficial defende que

As crianças manifestam como gostariam de viver, revelam através das suas linguagens os seus desejos, seus sonhos, suas preferências, suas

angústias, seus medos, seus apegos, suas alegrias. Dizem-nos que a vida na creche e pré-escola poderia ser mais criativa e menos repetitiva; que as coisas podem ser outras quando fazem um mundo sob medida para elas; que vida de criança é agitada mesmo, que não conseguem fazer apenas uma coisa de cada vez; que para a maioria delas a melhor hora da rotina é quando vão para o parque. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 207)

Neste, como em outros excertos, é interessante notar a importância relegada à questão da centralidade da criança no trabalho pedagógico. Importam os seus *desejos, preferências, escolhas...* O gosto – seja ele expresso diretamente ou por ideias de que dele se aproximam – acaba por se tornar um dos elementos estruturantes da própria proposta curricular. O gosto da criança, suas preferências e interesses, importam bastante para o planejamento e a prática pedagógica.

São recorrentes os postulados que transitam nesta linha de pensamento, fato que será observável ao adentrarmos as demais categorias que irão compor este capítulo.

É interessante também observar como parece se constituir uma relação dialética entre aquilo que está formalizado no documento como proposta e as aspirações dos professores no contexto do trabalho pedagógico. Na entrevista com Neuza apresenta-se o seguinte diálogo:

P - Como é que tu costuma escolher os assuntos, os temas, as propostas que tu desenvolve com as crianças, aí independente de ser grupo 2, ?..

E - Então, geralmente quando começa o ano eu sempre começo com um projeto que vem a desvendar as *necessidades* e os *desejos* das crianças.

P - Ahan...

E - É... Cada ano é um nome diferente, mas basicamente o objetivo é esse: é eu traçar algum caminho com eles a partir das *curiosidades*, das necessidades e até das necessidades da faixa etária. [grifos nossos] (Entrevista com professora Neuza, p. 9)

A recorrência de uma determinada compreensão sobre o currículo na Educação Infantil, recorrência que denota um caráter inter-relacional entre o que propõe a documentação oficial e o que a professora entende como ser o objetivo e encaminhamentos metodológicos de seu trabalho, mostra que os sentidos do gosto estão imersos em determinados contextos, multifacetados. Há uma correspondência notória entre aquilo que é preconizado na proposta curricular e as compreensões e intencionalidades da professora. Se os entrevistados revelam ocasionalmente uma certa insatisfação quanto a situações vividas nas relações profissionais, pode-se dizer, por outro lado, que há uma normalidade, ou uma normatização (ao menos discursiva) da prática pedagógica encontrada nas respostas dos três entrevistados, e que revelam uma *estrutura mental*, uma *gramática* que conforma os modos de se pensar, dizer, praticar o objeto de conhecimento.

5.1.2 Gosto como interesse

A categoria *interesse das crianças* é outro que podemos encontrar com certa recorrência na documentação oficial. Nos momentos em que o tema se apresenta na escrita das orientações, percebe-se que – reiterando um aspecto da categoria anterior – há um forte indicativo para que este elemento se constitua como um dos que deve guardar centralidade no trabalho pedagógico.

Os processos de observação e reconhecimento dos interesses das crianças exigem um acompanhamento contínuo das profissionais, que à medida que se aproximam das experiências das crianças podem incluir elementos que as provoquem a viver outras situações. Uma questão importante é considerar que nem todas as crianças se interessarão pelos mesmos repertórios, geralmente em um único grupo de crianças há uma grande diversidade de interesses, o que exige que além da ampliação de referenciais, haja também uma diversificação, no sentido de atender as diferentes expectativas, bem como oferecer possibilidades de escolha às crianças. (p. 51)

A escolha e organização metodológica dos *elementos* a serem *incluídos* nas novas *experiências* das crianças a serem provocadas (propostas, planejadas) não pode prescindir do *reconhecimento de seus interesses*. Chama a atenção a questão da diversidade de interesses, o que poderia implicar numa atomização do planejamento pedagógico. No entanto, as próprias orientações argumentam que não implica dizer,

[...] com isto, que a creche irá se compor pela individualização extrema, mas que ao constituirmos regras e modos de relacionamento no contexto coletivo, precisamos observar as particularidades de cada criança que o compõe, num processo dialógico. Ao viverem cotidianamente relações de cuidado com o outro, e consigo mesmas, as crianças não apreendem apenas aquilo que os profissionais e a instituição educativa propõem, como forma de comer, dormir, banhar, limpar, se controlar em suas emoções. Elas trazem e manifestam outras formas culturais advindas de suas famílias, assim como necessidades, ritmos e desejos próprios, que precisam ser considerados no diálogo com as formas de convívio coletivo. (p. 73)

As formas culturais de seu *background* familiar ‘precisam ser consideradas no diálogo com as formas de convívio coletivo’, isto é, no diálogo com elementos curriculares presentes nas proposições pedagógicas que dizem respeito a uma totalidade, a uma sociabilidade, uma coletividade. O gosto, enquanto elemento constitutivo do *habitus*, correspondente às condições, às predisposições familiares e deve ser observado no trabalho docente. E o documento, orientando para uma determinada *gramática estruturante* a partir da qual o professor deve orientar seu trabalho na relação com os elementos curriculares – os quais contemplam tanto os elementos que comportam paradigmas epistemológicos das áreas de conhecimentos e formas de convívio coletivo (o banhar-se, alimentar-se etc.) –, revela certas intencionalidades quanto à forma como os professores devem relacionar-se com *gostos* das crianças. O currículo, nessa perspectiva, é o entrecruzamento de determinadas matrizes do que se compreende como objetos de ensino, o *habitus* e *gosto* das crianças e a mediação do professor, que deve pensar sobre como realizar estas aproximações, estabelecer este diálogo; doutra

forma, ocupar-se da formação do próprio gosto (das crianças). E se, recorrendo mais uma vez às palavras da Professora Neuza, o objetivo de um projeto pedagógico é ‘traçar algum caminho com eles (as crianças) a partir das curiosidades, das necessidades’, compreendemos também que, como um dos elementos fundantes da proposição curricular de Florianópolis, trata-se de formar no corpo docente um novo *gosto* por uma determinada forma de relação com os objetos de conhecimento, ou objetos ensináveis e as formas para tanto.

5.1.3 Gosto como prazer.... Gosto como escolha...

Colocamos as duas categorias num mesmo tópico porque, ao olharmos para o quadro em que organizamos as ocorrências e analisarmos os dados, há um elemento que merece atenção desde o ponto de vista da relação entre *habitus*, *gosto* (das crianças) e o planejamento pedagógico.

Na página 50 do documento, encontramos a seguinte reflexão:

Conceber a brincadeira – em uma perspectiva pedagógica – exige proposição por parte das professoras de práticas de observação, registro e análise sistemáticos. Isso significa que a brincadeira é entendida enquanto *escolha* da criança, mas que cabe às profissionais criar condições adequadas para que as crianças brinquem, seja sozinha se for a sua *escolha*, com objetos, com pares da mesma idade, de outras idades ou com os adultos. Identificar a brincadeira como pedagógica não significa didatizar a brincadeira, utilizando-a como meio para atingir algum objetivo de ensino por parte da professora, mas reconhecer todas as potencialidades (de conhecimento, de construção simbólica, de interação, de produção cultural, etc) que existem na brincadeira e que acima de tudo, ela é um direito e uma atividade *valorizada* pela criança. (p. 50)

Mais à frente, temos:

Refletindo sobre as colocações de Marques (2003), a consistência de nossas propostas não estaria em espaços-tempos nos quais solicitamos

repetidamente que as crianças aprendam a gíngar, remexer braços e pernas decorando coreografias das músicas, a fim de apresentá-las aos seus familiares e pares em dias de festa na creche. A dança entre as crianças deve ser uma forma delas descobrirem, (re)inventarem os *prazeres* e *desprazeres*, os *gostos* e *desgostos*, as tensões e relaxamentos, o equilíbrio, o peso e a leveza do corpo no espaço-tempo. De construir relações com os sons, ritmos, músicas, objetos, imagens, palavras e narrativas que as rodeiam. (p. 172)

Se a descoberta por parte das crianças dos *gostos* e *desgostos*, portanto necessariamente a redescoberta destes – considerando, como vimos até aqui em Bourdieu, que há uma dimensão histórico, social e cultural da formação do gosto –, deve ser uma das objetivações do currículo, e se aos professores cabe criar/recriar as condições para que este processo se materialize, então, mais uma vez, parece ganhar força no documento o postulado de que a prática pedagógica na Educação Infantil de Florianópolis tem, necessariamente, uma relação estreita com a dimensão do *gosto* das crianças. O professor deve conhecer as condições que conformam o *habitus* de seu público e – porque não dizer – apresentar novas conformações para as crianças, condições e experiências para *ampliação de seu repertório* – na esteira da argumentação das Orientações Curriculares, isto é, *ampliação dos próprios gostos das crianças*.

5.1.4 O gosto e o planejamento: uma gramática estruturante

Ao direcionarmos nosso olhar para os relatos dos professores, é possível observar o que chamamos de uma *sociogênese do gosto*. Os percursos biográficos dos professores revelam como suas experiências de vida, as quais se materializam numa certa conformação objetiva, histórica, cultural e social que precede estas experiências – ou seja, o *habitus* enquanto estrutura estruturada – são entrelaçadas por diferentes tempos e espaços. O contexto familiar, da infância, da formação profissional, da carreira docente e da relação com os pares, todos estruturantes dos gostos e estilos de vida dos entrevistados, e por estes também estruturados.

A ‘indignada’ professora Joana que, contando das dificuldades materiais de sua infância, dos desafios que atravessam suas escolhas e

caminhada profissional e das decepções na relação com colegas profissionais por adotarem certas práticas pedagógicas, fala do sentimento de perceber nas crianças de hoje uma ‘infância que é menos infância’ do que aquela que experienciou. Fala também dos confrontos travados nos espaços de atuação em que a ‘bagunça’ das crianças, compreendido pela professora como um componente da própria natureza deste segmento de ensino (e por nós categorizado na relação *gosto e movimento*), é vista como algo depreciativo do processo educativo. Relata como prefere desenvolver práticas pedagógicas a partir do imprevisto, da ‘desordem’, do movimento das próprias crianças em relação a um objeto da cultura. Sentidos do gosto da professora, forjados em diferentes configurações, tempos e lugares do *habitus*, que afetam o seu modo de ser professora. Joana, em última instância, busca **ofertar às crianças enquanto processo educativo aquilo que, por sua trajetória de vida, para ela significa a antítese dos desgostos que experienciou**. Então ela vai mesmo deixar a bolsa no meio da sala, a despeito da indisposição que isso venha a gerar entre ela e sua colega de sala – a ponto de Joana querer ‘pegar a criatura pelo pescoço’ –, de modo a garantir a manifestação, conforme as Orientações Curriculares, dos interesses, preferências, escolhas e curiosidades das crianças.

Neuza, que ‘nunca vislumbrou outra coisa a não ser professora’, e mesmo ‘nunca experimentou outra coisa’, nos conta sobre seu histórico de formação nas relações familiares, sobre a influência da mãe. O encantamento pela profissão, o forte vínculo afetivo que a professora tem com o mundo do trabalho, a ponto de, nos relatos da entrevista, considerar como uma das facetas importantes do seu ‘tempo livre’ o processo formativo no campo das artes cênicas, ao qual aderiu (e não de maneira compulsória, como é de costume nas redes de ensino). Da Trupe, modalidade de formação em serviço, ela ‘não abre mão’, é o tempo que tira ‘para ela’... Ainda que o projeto tenha caráter de formação profissional e como um dos seus objetivos a consecução de práticas pedagógicas com as crianças... À qual a professora adere com notória satisfação. Fala também do seu grande apreço pela literatura, assim como pelo teatro e produtos culturais do audiovisual, da mesma forma que, assim como Joana (ainda que de maneira não tão enfática), problematiza as contradições que se fazem presentes nas relações interpessoais nos espaços e tempos do trabalho docente. O histórico familiar, portanto um determinado *habitus*... A formação profissional e pessoal, isto é, um *habitus* acadêmico e outro das relações no ambiente de trabalho... E as

intencionalidades quanto à prática pedagógica. Dimensões que atravessam e que são atravessadas pelas aspirações, desejos, interesses, afetos. Pelo gosto da professora. Gosto produzido em seu processo formativo, no contexto e convívio familiar e projetado nas escolhas e práticas que norteiam e constituem seu trabalho com as crianças.

A gente vai de acordo com aquilo que a gente gosta mesmo. Eu gosto muito de literatura infantil, eu tenho coleções de livros, né? Então uma coisa que eu gosto bastante, que eu levo muito pra sala de aula são os livros de histórias, com muita imagem, agora nessa faixa etária que tenha muita imagem pra eles... E o teatro é uma coisa que tô sempre levando porque... Nesses anos todos a gente acaba experimentando aquilo que a gente tá lendo e vendo, a gente acaba vivenciando com eles na sala. (Entrevista com a Professora Neuza, p. 13)

E o professor Marcos, que narra em suas respostas episódios da infância repleta de brincadeiras na rua com irmãos e amigos; os shows de bandas que assistiu com o suporte de sua mãe; os espaços de atividades circenses que frequentou na adolescência; os outros espaços de atividades culturais pelos quais transitou no período que antecedeu o ingresso no ensino superior; o tempo que morou no exterior e durante o qual tomou novamente contatos com elementos de nossa cultura, mas a partir de outras perspectivas; a relação com sua companheira, notadamente caracterizada como um processo formativo, um dentre outros pelos quais Marcos se constitui como professor de Educação Física... E que, ao contar sobre os conteúdos, formas e cenas vividas em situações de trabalho na Educação Infantil deste município, expõe o quanto este seu acúmulo, quer dizer, como o *capital cultural* que é peculiar à sua formação, influi diretamente nos modos de pensar e materializar as práticas com as crianças. Os *habitus* característicos dos tempos e lugares de vida do percurso biográfico de Marcos, que conformam a relação do então professor com determinadas objetivações.

Olhando para o referencial, vimos que o gosto ocupa papel fundamental no conjunto de elementos que devem compor o panorama colocado à frente da elaboração pedagógica dos princípios e práticas docentes mobilizados pelos professores. Desta feita, o gosto se faz presente primeiramente então como uma forma de se iniciar uma

aproximação com o objeto de conhecimento que o professor transforma em objeto de ensino. É diferente, por exemplo, de um contexto educacional, hipoteticamente falando, em que uma determinada matriz curricular tenha como princípio da prática pedagógica um elenco muito bem sedimentado de uma listagem de conteúdos e que, além disso, não se ocupe destes aspectos mais relacionais e subjetivos da forma como o professor deve antes de tudo perceber seu campo de atuação. Mais do que isso: o gosto é fundante do próprio currículo. As recorrências da ideia de interesse, curiosidade, prazer, escolha, entre outros, como elementos que devem orientar o pensar e a sistematização do trabalho docente, não somente como um sentido tangencial, marginal, secundário ao magistério, mas como uma compreensão intrínseca do currículo, reforçam o argumento da importância do gosto nesta matriz curricular.

VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando revisitamos aquela ‘pesquisa/projeto’ em 2014 – em que realizamos atividades abordando as palhaçarias com as crianças nos espaços e tempos da creche –, o que nos intrigou foram as motivações e condicionantes que levaram o professor-pesquisador a realizar determinadas escolhas. Por que as palhaçarias como componente curricular? O que aquele professor mobilizava internamente naqueles episódios? Qual relação se estabelecia com os objetos da cultura? E outros questionamentos. Ficava claro que havia um sentido afetivo forte naquele processo. De antemão, sem recorrermos a um aporte teórico específico, um conceito/problema tomava forma diante de nossos olhos: o problema vinculado ao *gosto*. Mais especificamente, quais eram então as implicações do gosto (daquele professor) no planejamento pedagógico.

Definimos que: delimitaríamos autores e conceitos que nos ajudassem a compreender o tema do gosto de forma mais ampliada; analisaríamos as ocorrências do tema no referencial curricular do município, mais especificamente nas Orientações Curriculares (FLORIANÓPOLIS, 2012); produziríamos, a partir de entrevistas semiestruturadas, um conjunto de dados junto a professores desta rede de ensino; e procederíamos à análise do documento e das entrevistas tendo como lente de observação os conceitos do aporte apresentados na fundamentação teórica. Em Coelho, encontramos um panorama histórico e epistemológico a respeito da ideia do gosto; em Bourdieu, uma consistente sociologia sobre o tema, compreendido a partir de sua relação com o *habitus* e das compreensões de capital econômico, cultural, social e simbólico.

A análise do documento revelou que: o tema do gosto, ora de forma direta/literal, ora a partir de uma constelação léxica/conceitual, se faz presente de forma importante no referencial curricular. O gosto da criança, seus interesses, escolhas, curiosidades estão presentes ao longo do texto e são fundantes de uma determinada perspectiva curricular, concepção mesma do fazer pedagógico. É elemento central na estruturação do trabalho pedagógico. O gosto é um eixo, é fundante de uma concepção curricular e de uma metodologia, uma gramática que estrutura a relação do professor com os objetos da cultura a serem tomados como objetos de conhecimento e ensino no trabalho pedagógico.

O gosto, tanto no documento como nas vozes dos(as) professores(as) entrevistados, implica em satisfação de desejos, de

interesses, atravessa a formação profissional e materializa-se de forma mais contundente em propostas de trabalho pedagógico junto às crianças, num percurso em que *objeto da cultura* – que constitui o capital cultural do professor – converte-se em *objeto de ensino*.

O quadro de categorias *gosto e*, em que o problema do gosto está sempre colocado em relação a uma ou mais dimensões, apresenta-nos uma *sociogênese do gosto*, isto é, o percurso histórico, biográfico, profissional, institucional e relacional traçado pelos professores, e as intersecções deste percurso com a formação do gosto destes profissionais. O quadro *gosto como*, por sua vez, apresenta aquela rede conceitual que compõe o problema do gosto (extraída inicialmente das Orientações Curriculares) e nos ajuda a pensar o que viemos a chamar de *gramática estruturante*, isto é, um jeito de ser professor, de estabelecer relações com os objetos do conhecimento a partir do gosto (das crianças e do professor), atravessado por este conjunto de relações e pelas indicações colocadas (*habitus* como estrutura estruturada) nas Orientações Curriculares.

As categorias de análise que propusemos a partir da análise do documento e das entrevistas nos permitem aventar algumas hipóteses. O gosto, que se constitui, portanto, como um dos elementos também fundantes de uma determinada concepção curricular, acaba por conformar um determinado *habitus* referente às práticas pedagógicas, às metodologias, formas de planejar e de se relacionar com os objetos de conhecimento.

Ao confrontarmos as informações encontradas nos relatos de experiências profissionais das professoras e do professor entrevistados com aquilo que se preconiza na documentação oficial a que se confere o status de proposta curricular, é possível perceber que o percurso de formação do gosto dos professores – elemento que se faz presente na construção de seus planejamentos e práticas pedagógicas – confunde-se com as concepções e orientações daquela documentação. Doutra forma, é possível inferir que, conforme nos indicam os relatos que trazem à tona as situações de divergências teórico-metodológicas entre profissionais do magistério desta rede de ensino, a trajetória de formação do gosto dos professores é também a trajetória de construção e apropriação desta documentação pedagógica. As Orientações Curriculares – e por extensão outros documentos que venham a se constituir como balizadores/orientadores/normatizadores das práticas pedagógicas – formam e reafirmam certas concepções curriculares que guardam relação com – e, portanto, também formam e reafirmam – o gosto dos professores,

em função do que a documentação assevera acerca do gosto da criança e sua relevância para a consecução da proposta curricular.

As entrevistas revelam a potência do gosto constituído para além da formação profissional integrado ao planeamento: se o gosto das crianças é eixo estruturante da proposta curricular e se, dentre outros objetivos do trabalho pedagógico, a ampliação de repertórios das crianças é um deles, as experiências culturais e sociocorporais dos professores, atravessadas pelo gosto, cumprem papel relevante na organização e consecução de planejamentos pedagógicos.

As pesquisas sobre formação de professores que acessamos, que tomam também como aporte o referencial bourdieusiano, nos mostram que: se a formação dos agentes sociais é atravessada pela dimensão do *habitus*, e se esse localiza-se em meios às disputas entre *campos* e processos de distinção impregnados dos capitais cultural, social e simbólico (para além do econômico), não será a modificação de apenas uma das variáveis da formação docente inicial que afetará de modo significativo os processos de atuação profissional.

Sabe-se que um esforço de pesquisa é sempre um olhar dentre tantos outros na direção de uma objetividade. E que o conhecimento científico é, dentre outras coisas, o acúmulo ou a interposição, como num caleidoscópio, de uma gama de olhares, reflexões, distanciamentos, aproximações, uma dinâmica histórica que constrói nossas compreensões, sistematiza os saberes, sedimenta novas caminhadas. A que construímos aqui é mais uma destas que ora concluímos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. “O Rei Está Nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. In: SOUZA, S. J.; KRAMER, S. *Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos*. São Paulo: Edições Loyola, 1991. p. 21-33.

ARCE, A. **Pedagogia da Infância ou fetichismo da infância?** In: DUARTE, N. (org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. P. 145-168.

BONAMINO, A., ALVES, F., FRANCO, C., & CAZELLI, S. **Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman**. Revista Brasileira de Educação, 15(45), 487-499, 2010.

BOURDIEU, P. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Tradução Daniela Kern; Guilherme J, F. Teixeira. - 2 ed. rev. 3. reimpr. - Poro Alegre, RS: Zouk, 2015.

_____. **A gênese dos conceitos de habitus e de campo**. In: BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz (português de Portugal) – 7ª ed. - Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2004. pp. 59-74

_____. **A metamorfose dos gostos**. In: _____. *Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de Século, 2003. p. 169-180.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Capital simbólico e classes sociais**. Novos estud. - CEBRAP, São Paulo, n. 96, p. 105-115, Julho 2013.

_____. **O espírito de família**. In: Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996. p. 126.

_____. **Sociologia**. (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983. pp. 350-370.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008.

_____. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

CAMPOS, R. **Educação Infantil: políticas e identidade**. Retratos na escola – Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce). – Vol. 5, n. 9, Jul-Dez, 2011 – Brasília: CNTE, 2007. p. 217-228

COELHO, T. A cultura como experiência. In: RIBEIRO, R. J. **Humanidades: um novo curso na USP**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. pp. 69-101.

Entrevista concedida por Joana, Auxiliar de sala da Rede Municipal de Florianópolis. [out. 2017]. Entrevistador: Ricardo Augusto Rocha. 1 arquivo .wav (125 min.) Transcrição pág. 1-18. Florianópolis., 2017.

Entrevista concedida por Marcos, Professor de Educação Física da Rede Municipal de Florianópolis. [out. 2017]. Entrevistador: Ricardo Augusto Rocha. 1 arquivo .wav (172 min.) Transcrição pág. 1-24. Florianópolis., 2017.

Entrevista concedida por Neuza, Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis. [jul. 2017]. Entrevistador: Ricardo Augusto Rocha. 1 arquivo .wav (54 min.) Transcrição pág. 1-18. Florianópolis., 2017.

Ferreira, A. P., **A Importância do Ensino de Artes Visuais na Educação Infantil**. Monografia (Especialização em Ensino de Artes Visuais).UFMG, Escola de Belas Artes. 2015.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos (2008). **Experiências sociocorporais e formação docente em educação física**. Revista Movimento, nº 14, pp. 85-110.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis**. Volume III – Florianópolis, SC: Prelo, 2015.

_____. **Diretrizes educacionais pedagógicas para a Educação Infantil**. – Florianópolis, SC: Prelo, 2010. Disponível em:

_____. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis**. – Florianópolis, SC: Prelo, 2012. Disponível em:

FULLGRAF, J. B. G. **A política de Educação Infantil no Brasil**. In: FLÔR, D. C.; DURLI, Z. (Orgs.) *Educação Infantil e formação de professores*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012. p. 59-77

GALVAO, A. C. T.; BRASIL, I. **Desafios do ensino na Educação Infantil: perspectiva de professores**. Arq. bras. psicol., Rio de Janeiro , v. 61, n. 1, p. 73-83, abr. 2009 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 jan. 2018.

GOHN, M. G.; STAVRACAS, I. **O Papel da Música na Educação Infantil**. EccoS Revista Científica, vol. 12, núm. 2, julho-dezembro, 2010, pp. 85-103. Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

_____. **Currículo: teoria e história**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GOMES, A. P.; REGO, S. **Pierre Bourdieu and medical education**. Rev. bras. educ. med., Rio de Janeiro, v. 37, n. 2, p. 260-265, Junho 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022013000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 de julho de 2018.

HADDAD, L. **A trajetória da educação infantil em quatro ciclos**. In: SAETA, B. R. P.; NETO, J. C. S.; NASCIMENTO, M. L. B. P. (Orgs.). *Infância: violência, instituições e políticas públicas*. 1 ed. São Paulo: Expressão e arte, 2008, v. 2, p. 121-138.

_____, CORDEIRO, M. H.; MONACO, G. L. **As tarefas do professor de Educação Infantil em contextos de creche e pré-escola: buscando compreender tensões e oposições**. Educação e Linguagem, v. 15, n. 25, jan-jun, 2012. p. 134-154

HENNION, A. **Pragmática do gosto**. *Desigualdade & Diversidade* 8, 2011. pp. 253-277.

_____. **Reflexividades: a atividade do amador**. Estudos de sociologia: Revista do programa de pós-graduação em sociologia da UFPE/PPGS da UFPE, Recife, v. 16, n. 1, jan./jun. 2010.

KUHLMANN JR, M.; FERNANDES, F. S. **Infância: construção social e histórica**. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Orgs.). *Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas*. - Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). *Colóquios sobre Pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003. pp. 11-25. Disponível em: <<http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/manzinilondrina2003.pdf>>. Acesso em: 3 de junho de 2017.

_____. **Considerações sobre a entrevista para pesquisa em educação especial: um estudo sobre análise de dados**. In: JESUS, D.

M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Orgs.). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória : EDUFES, 1ª ed. digital, 2012. pp. 361-386. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/776/1/livro%20edufes%20Pesquisa%20e%20Educacao%20Especial%20Mapeando%20producoes.pdf>>. Acesso em: 3 de junho de 2017.

_____. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista>. Acesso em: 22 de outubro de 2017. s/d

_____. **Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação**. Revista Percurso – NEMO, Maringá, v. 4, n. 2, 2012. pp. 149-171. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/viewFile/18577/10219>>. Acesso em: 22 de outubro de 2017.

MOREIRA, J. A. S.; LARA, A. M. B. **Políticas para Educação Infantil e as Agências Internacionais**. In: MOREIRA, J. A. S.; LARA, A. M. B. *Políticas Públicas para Educação Infantil no Brasil (1990-2001)*. Maringá: Eduem, 2012. p. 89-123

NASCIMENTO, S. M. B. **Marcos legais para a formação de professores da educação infantil e desafios à docência**. Revista Zero-a-seis, v. 19, n. 35, jan-jun 2017. pp. 99-116. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n35p99>>. Acesso em: 25 de outubro de 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

PEREIRA, D. M. **Teatro na formação de professores de educação infantil**. - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2015.

RIBEIRO, S. A. **Modos de ser criança: experiências e vivências contadas por crianças de primeira série em uma escola rural**. In:

CAMARGO, M. R. R. M., org., SANTOS, V.C. C., colab. *Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 140 p.

ROCHA, R. A. **Corpo, mimesis e imaginação: o clown como possibilidade de trabalho pedagógico no âmbito da Educação Infantil**. 2014. 96p. Monografia (Especialização) – CEDEI – Curso de Especialização em Docência em Educação Infantil, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

ROSEMBERG, F. **Organizações multilaterais, Estado e políticas de Educação Infantil**. Cadernos de Pesquisa, nº 115. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados. Março, 2002. p. 25-63

SANTOS, L. M. E. **Educação infantil e propostas curriculares da rede municipal de ensino de Florianópolis (2000 - 2012): apontamentos pós nova LDB**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1426-0.pdf>. Acesso em 19 de outubro de 2017.

SETTON, M. G. J. **A Teoria do Habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Revista Brasileira de Educação, nº 20, mai/jun/jul/ago, 2002. pp. 60-70. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>>. Acesso em: 11 de novembro de 2017.

_____. **Uma introdução a Pierre Bourdieu**. S/d Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/uma-introducao-a-pierre-bourdieu/>>. Acesso em: 18 de novembro de 2017.

_____. **Pierre Bourdieu e a produção do gosto**. Palestra proferida na ESPM no dia 14/04/2010. Disponível em: <<http://praticasdesocializacao.blogspot.com.br/2011/04/pierre-bourdieu-e-producao-do-gosto.html>>. Acesso em 14 de novembro de 2017.

SCHEIBE, L. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000100004&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 25 de outubro de 2017.

SILVA, A. I.; TELES, A. Neofobias Alimentares: importância na prática clínica. **Nascer e Crescer**, Porto, v. 22, n. 3, p. 167-170, set. 2013. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0872-07542013000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24 jan. 2018.

SILVA, A. P. S.; ROSSETI-FERREIRA, M. C. **Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram?** Anais da 23ª reunião da Anped, Caxambu, MG, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0707t.PDF>>. Acesso em: 25 de outubro de 2017.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

STEMMER, M. R. G., **Educação Infantil: gênese e perspectivas**. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (Orgs.) *Educação Infantil versus Educação Escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea) p. 5-32.

TRISTÃO, A.; VAZ, A. **Sobre a formação de professores de educação física que atuam com crianças pequenas: relato de uma experiência**. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 20-36, 2014

VALLE, I. R. **A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.1, jan./abr. 2007. pp. 117-134.

VIEIRA, L. M. F. **Obrigatoriedade escolar na Educação Infantil**. Retratos na escola – Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce). – Vol. 5, n. 9, Jul-Dez, 2011 – Brasília: CNTE, 2007. p. 245-262

WIGGERS, V. A Educação Infantil no Projeto Educacional-Pedagógico Municipal. - Erechim: São Cristóvão, 2000.

ANEXOS

Questionário semiestruturado (utilizado nas entrevistas)

1. Nome:
2. Idade:
3. Curso, local e ano de formação:
4. Motivação para a escolha do curso:
5. Principais temas/conteúdos da formação:
6. Formação complementar:
7. Tempo de atuação na Educação Infantil:
8. Tempo de atuação na Educação na Rede:
9. Tempo de atuação nesta instituição:
10. Função na instituição:
11. Grupo(s) atendido(s):
12. Número de crianças atendidas (por grupo):
13. Carga-horária:
14. Fale sobre as suas experiências sociocorporais dentro e fora da escola (jogos, brincadeiras, esportes, passeios, tarefas de casa, educação física, escrita, leitura, lugares frequentados, preferências, desgostos, satisfações, medos, prazeres etc.)
15. Fale sobre as experiências sociocorporais das famílias e das crianças que convivem na comunidade e sobre suas condições econômicas
16. Qual a relação da sua atuação profissional com a sua formação inicial? Como você se relaciona com os conteúdos da formação inicial?
17. O que costuma fazer no seu tempo livre?
18. Que produtos/práticas culturais costuma acessar/praticar?
19. Você tem interesses externos à docência no âmbito profissional? Quais?
20. O que você pensa sobre as condições de trabalho da instituição onde atua? Espaços, recursos, relações etc.
21. Como você escolhe os assuntos, os temas, as propostas que desenvolve com o grupo?

22. Que aspectos você considera fundamentais no seu planejamento? Como você organiza o planejamento?
23. Com base em que critérios seleciona as atividades que organiza com as crianças?
24. Suas preferências pessoais, predileções e gostos têm alguma importância para você no seu planejamento? De que forma? Podes relatar uma situação?
25. Quais os aspectos da profissão que exigem maior esforço de sua parte? E menor esforço?
26. Existe alguma fonte específica na qual baseia seu planejamento?
27. Como você se relaciona com as rotinas básicas da instituição? Poderia descrever um dia do cotidiano da instituição?
28. Como é organizado o trabalho pedagógico com o grupo em que trabalha? Como organiza o seu dia de trabalho?
29. No teu histórico das práticas com as crianças, quais experiências você destacaria (atividades ou projetos) como sendo mais significativas para a formação delas e que tenham conseguido bem dialogar com/problematizar elementos curriculares?
30. Qual a função do professor(a) ou do professor(a) de Educação Física na Educação Infantil?
31. Palavra livre: fale sobre o que considera importante, mas não foi contemplado na entrevista.