

Jader Janer Moreira Lopes



Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
jjanergeo@gmail.com

Silvia Helena Valentin



Centre Regional de Formation des
Professionels de L'enfance
silviavalentim@crfpe.fr

Thiago Bogossian



Universidade de Surrey
tb00708@surrey.ac.uk

ENTRE PAREDES, JARDINS, SOLÁRIOS E SALAS DE ATIVIDADES: HÁ BEBÊS E CRIANÇAS POR AQUI! – A ESPACIALIZAÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO DO VIVER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

A produção da modernidade ocidental, fruto de movimentos coloniais iniciados em fins do século XV, foi marcada por um conjunto de ações que desenhariam as relações geopolíticas do mundo contemporâneo. O domínio das relações territoriais e econômicas foi acompanhado de outros processos, muitas vezes negligenciados e esquecidos, como a colonização dos saberes, das rotinas, a institucionalização da vida e outros, que se convergiram na própria colonialidade do ser. Nesse movimento, a dimensão espacial foi uma das facetas fundamentais. Com o objetivo de trazer reflexões que envolvem as relações das infâncias com o espaço institucionalizado, buscamos, com este artigo, contribuir com os debates que envolvem as questões curriculares para a Educação Infantil.

Palavras-chave: Bebês e crianças. Vivências espaciais. Currículo e Educação infantil. Instituições.

BETWEEN WALLS, GARDENS, SOLARIUMS AND ACTIVITY ROOMS: THERE ARE BABIES AND CHILDREN AROUND HERE! – THE SPATIALISATION AND INSTITUCIONALISATION OF LIVING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

The production of Western Modernity, the result of colonial movements that began at the end of the 15th century, was marked by a set of actions that would shape the geopolitical relations of the contemporary world. The domination of territorial and economic relations was followed by other processes, often neglected, and forgotten, such as the colonisation of knowledge, routines, the institutionalisation of life, among others, which converged in the very coloniality of the being. In this movement, the spatial dimension was one of the fundamental facets. With the goal of reflecting upon the relations between children and the institutionalised space, we seek, with this article, to contribute to the debates that involve curricular issues for the Early Childhood Education.

Keywords: Babies and children. Spatial experiences. Curriculum and Early Childhood Education. Institutions.

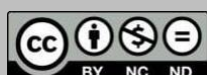
Submetido em: 28/06/2021

Aceito em: 06/09/2021

Publicado em: 22/12/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p240-261>



1 TRÊS ESPAÇOS...

Amanecí nublado entre Metrenco y Villarrica andando, con campo adentro, robles, animales, y el corazón nublado, metido bajo extensas nubes verdes, nubes lluviosas, negra geografía.

Hay que morder silencio en las mañanas, por estos caminos con caballos echados, transparentes bajo la luz oblicua mientras el sol de ayer, el de mañana viven en otra parte, por otras tierras adonde no estoy, en la otra mitad del mismo día.

Y escogí esta ceniza, esta mañana de ojos plateados adentro de mí mismo: yo continué los ríos pedregosos y las vacilaciones de la luz: amaneciendo entre el sol y mis ojos que se abrían, entre este territorio y mi destino se dispuso la llave de la lluvia.

Y abrió sus cerraduras el invierno (NERUDA, 1972, p. 10).

Iniciar! Como começar um artigo que tem como foco de suas reflexões a espacialização da vida? Esse vocábulo que às vezes é tão desconhecido de muitas e muitos, mas tão narrado com tantos outros nomes: lugar, local, ambiente, território, localidade, região, paisagens... São tantos que poderíamos fazer aqui uma grande lista! Talvez a poesia de Pablo Neruda, notório poeta chileno, escrita na obra *Geografía infructuosa* (1972), nos ajude. Isso porque o próprio título de seu texto - *Siempre por los caminos!* - tem um caráter elucidativo (poderíamos até dizer autoexplicativo) e, quiçá, definitivo. Neruda nos brinda chamando a atenção para o fato de que toda vida está marcada pelos caminhos que possuem a condição do *siempre* no humano. Com ele, assumimos que não há vida fora do tempo e nem do espaço.

Bakhtin (2014) também nos legou isso. Ao forjar o conceito de *cronotopo*, fez-nos assumir a indissolubilidade de espaço e tempo na vida e nas obras humanas. Então, pensar a existência de bebês e crianças, no currículo e na formação na Educação Infantil, convoca-nos a trazer essa importante faceta humana para estar entre os outros termos que circulam nessas ponderações: o espaço e suas interfaces com o tempo.

E já que temos que iniciar, um bom caminho que ajuda a compreender o *sempre* como escolha ética e epistemológica da vida espacializada é narrar o vivido.

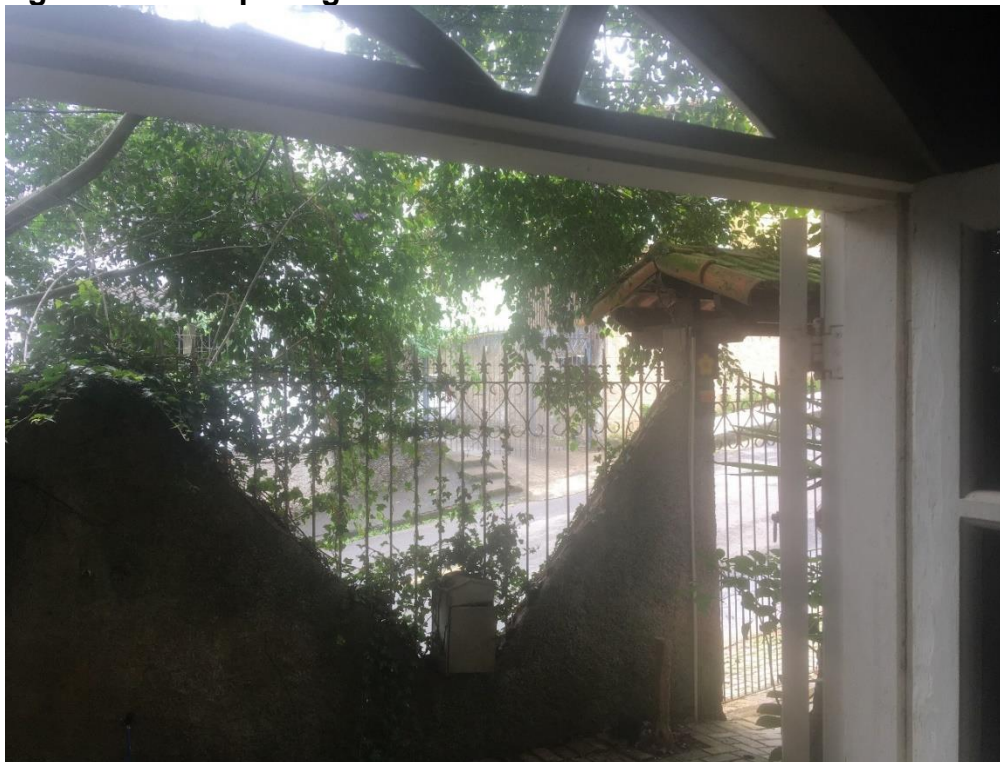
Escolhemos três situações, três registros da vida cotidiana, acompanhadas de suas imagens.

Registro 01: Juiz de Fora/Minas Gerais/Brasil

Vivo em uma rua sem saída. Apesar de não ser comum ver crianças brincando livremente nesses espaços, às vezes ouço algumas vozes infantis que ecoam pela paisagem, como era comum ouvir na minha infância. Nas últimas décadas, pelo menos nas minhas paisagens, trata-se de um dos sons que desapareceu nas paisagens urbanas, tendo sido, muitas vezes, encerrado nas instituições. Pode-se olhar a vida pela paisagem, compreendendo -se muitas de suas relações.

Mas não é sobre isso que desejo narrar agora, mas, sim, sobre o som de uma das crianças e de suas atitudes criadoras no mundo em uma rua em aclive cujos sons ouço da minha janela. Em um dia desses qualquer, uma avó andava por essa rua com seus netos, uma menina de uns 05 ou 06 anos de idade e um menino de, aproximadamente, 04 anos. Minha janela, fazendo a fronteira entre meu mundo privado e o mundo que fica do outro lado, promove junções. Em um desses elos, ouvi a avó afirmar, enquanto subiam: - “Nossa, esse morro me cansa”. Arfava. A menina pequena respondeu em grandeza: - “Toma, é só pegar minha corda e segurar nela. É de mentirinha, mas te puxo, vó”. E a avó, assim o fez, posicionou a mão como se segurasse uma corda. A menina fez o esforço e a avó agradeceu. Chegou ao seu portão de casa” (REGISTRO COTIDIANO, abril de 2021).

Figura 01: Uma paisagem de fronteiras sonoras e de vozes infantis



Fonte: Acervo GRUPEGI/CNPq

Registro 02: uma cidade no interior do Brasil

Vivendo longe de minha cidade natal desde 1996, foi com tristeza que descobri, em 2013, que a pavimentação de um bairro popular, onde havia lecionado, não tinha sido símbolo de prosperidade para a população. As ruas de terra vermelha deixavam nossas roupas, nossos sapatos, os carros e os ônibus que por ali passavam cobertos de poeira ou barro. Antiga propriedade de imigrantes alemães, o bairro leva, ainda, o nome de “Campo dos Alemães”. Naquela época trabalhava ao lado da creche, em um “Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs)”, em um programa chamado “Direito de ser criança”, conduzido pela municipalidade local.

Durante uma pesquisa desenvolvida envolvendo as creches no Brasil e França¹, decidi pesquisar na creche desse bairro. Parecia importante analisar os efeitos das mudanças políticas e territoriais que ali se viviam. Foi assim que, durante duas semanas,

¹ VALENTIM, Sílvia. *Entre gestion et éducation dans la petite enfance au Brésil et en France : des implications professionnelles sous tension*, Tese de doutorado, Université de Cergy-Pontoise et Universidade Fédéral Fluminense, 2016. [En ligne, <https://www.theses.fr/193089912>].

compartilhei o cotidiano das crianças, das professoras, das estagiárias, das diretoras e das auxiliares da creche.

Numa manhã, ao chegar para uma dessas jornadas, acompanhada por meu irmão no seu veículo, avistamos um homem no meio do cruzamento, da esquina da creche. Perguntei ao meu irmão: por que esse homem está ali? Ele me respondeu: é “boca de tráfico”, é um vendedor. Se você prestar atenção, tem um em cada cruzamento.

Nesse momento um caminhão de trabalhadores passou e recebeu um pacote desse homem. Eram 7 horas da manhã, as famílias estavam chegando com as crianças na creche (NOTA DE CAMPO, julho de 2014).

Figura 02: Outra fronteira: o ténue, o dentro e o fora



Fonte: Acervo pessoal

Registro 3: Entre o hemisfério sul e o norte

Foi com imensa alegria que aceitei o convite da minha amiga Marcela, professora do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal na cidade do Rio de

Janeiro, para participar de uma aula virtual com as crianças durante o período da pandemia do Covid-19. Pensei que seria ótimo poder sair um pouco da rotina de viver um dia após o outro, esperando a pandemia passar. Marcela estava trabalhando um conteúdo sobre a diversidade e queria que eu contasse para as crianças como era o lugar em que vivo.

Assim, fizemos uma vídeo-chamada. Enquanto conversávamos, eu ia andando pelas ruas do pacato bairro onde moro na Inglaterra, mostrando, pela câmera do telefone, que, aqui, os carros, os ônibus e os caminhões possuíam uma configuração diferente dos do Brasil, com o banco do motorista do lado direito. Falei também que chovia com muita frequência.

As crianças estavam interessadíssimas e todas queriam falar ao mesmo tempo. Perguntavam coisas sobre o clima, a língua que eu falava, o que eu fazia no trabalho, entre outras coisas. Como às vezes era um pouco difícil conseguir que elas falassem em turnos, durante alguns momentos, houve confusão, acompanhada de intensa empolgação das crianças. Contudo, o que mais lhes chamou a atenção foi quando contei que havia castelos, uma rainha, príncipes e princesas por aqui. Elas ficaram deslumbradas com essa ideia e, rapidamente, quiseram saber se havia dragões na Inglaterra também. Tendo sido o mais sincera que pude, respondi-lhes que, embora nunca houvesse visto nenhum, talvez houvesse, em algum porão de algum castelo antigo, dragões escondidos. Marcela me presenteou com desenhos que as crianças fizeram e falou sobre como elas falavam sobre seus desejos de viajar de avião e de conhecer outros países. Em um dos desenhos, é possível observar a chuva, em outro, um castelo (DIÁRIO PESSOAL, junho de 2020).

Figura 03: Desenhos das crianças nos entre-hemisférios



Fonte: acervo pessoal

E o que essas narrativas, distantes geograficamente, possuem em comum em suas singularidades e diferenciadas formas de se expressar e de se materializar na paisagem geográfica e nos registros de crianças? Conquanto possamos trazer muitas

considerações, vez que há muitos caminhos possíveis a serem recolhidos e trilhados, o nosso *siempre*, presente no título do texto escolhido para a epígrafe deste texto, é a vida em sua dimensão especializada. Assim, ficaremos com ela.

Nesse sentido, o foco deste artigo são esses encontros socioespaciais, essas fronteiras, esses espaços habitados por bebês e crianças no seu viver nas paisagens, nas formas espaciais que historicamente foram criadas para suas acolhidas, nas relações que se estabelecem nesses locais, nos territórios que se produzem e em outros, buscando suas possíveis contribuições para pensar a contemporaneidade dos estudos neste segmento da Educação Básica Brasileira, que é a Educação Infantil.

2. ESPACIALIZAR

A primeira coisa que guardei na memória foi um vaso de louça vidrada, cheio de pitombas, escondido atrás de uma porta. Ignoro onde o vi, A quando o vi, e se uma parte do caso remoto não desaguasse noutro posterior, julgá-lo-ia sonho. [...] Que idade teria eu? Pelas contas de minha mãe, andava em dois ou três anos. A recordação de uma hora ou de alguns minutos longínquos não me faz supor que a minha cabeça fosse boa. [...] Achava-me numa vasta sala, de paredes sujas. Com certeza não era vasta, como presumi: visitei outras semelhantes, bem mesquinhas. Contudo pareceu-me enorme. [...] A sala estava cheia de gente. Um velho de barbas longas dominava uma negra mesa, e diversos meninos, em bancos sem encostos, seguravam folhas de papel e esgoelavam-se:

— Um b com um a — b, a: ba; um b com um e — b, e: be.

Assim por diante, até u. Em escolas primárias da roça ouvi cantarem a soletração de várias maneiras. Nenhuma como aquela, e a toada única, as letras e as pitombas convencem-me de que a sala, as árvores, transformadas em laranjeiras, os bancos, a mesa, o professor e os alunos existiram. Tudo é bem nítido, muito mais nítido que o vaso. Em pé, junto ao barbado, uma grande moça, que para o futuro adquiriu os traços de minha irmã natural, tinha nas mãos um folheto e gemia:

— A, B, C, D, E. (RAMOS, 2003, p. 9-10)

Graciliano Ramos é um dos escritores brasileiros mais conhecidos por suas muitas obras, entre as quais, em especial, seu romance “Vidas Secas”, que é mundialmente referenciado. Para este texto, porém, optamos por trazer suas memórias, presentes em outra grande obra do autor, “Infância”. Como aparece na epígrafe, a escola, enquanto instituição, é uma forma que está presente no espaço. Assim, a naturalização de sua presença e de suas rotinas, que se expressam socialmente, não pode ser esquecida nos movimentos sociais e nas vidas das pessoas, incluindo, aí, os bebês e as crianças.

As palavras de Graciliano sobre essas “escolas primárias da roça” de onde se ouvem “cantarem a soletração de várias maneiras” nos levam a Milton Santos e aos seus postulados, em especial à sua afirmação: “[...] a História não se escreve fora do espaço e não há sociedade a-espacial. O espaço, ele mesmo, é social” (SANTOS, 2005, p. 22). Nesse sentido, pensar qualquer instituição (e outros elementos sociais) nos leva a refletir sobre suas condições geo-históricas, ou seja, como formas presentes nas configurações espaciais permanecem e/ou desaparecem, porque se localizam em determinados locais e não em outros. Dessa forma, como os movimentos sociais, econômicos e políticos, os processos históricos se imbricam nessas ordenações. É necessário reconhecer que essas formas e suas estruturas não são elementos “soltos”, à deriva, “ao acaso” na paisagem, sendo sempre marcas de embates presentes nos diversos segmentos da sociedade, em que múltiplas escalas sociais se justapõem, inclusive em suas rotinas cotidianas. É, assim, que esse velho senhor “de barbas longas dominava uma negra mesa” e aquele local, uma escola de interior, abrigava “diversos meninos, em bancos sem encostos” que, com suas folhas de papel, aprendiam a ler.

Em outra obra, Milton Santos (2003) evidencia como as temporalidades históricas emergem de forma diferenciada no espaço. Como se trata de um tempo histórico alargado em sua própria dimensão cronológica, ao se especializar, faz isso em conformações muito diversas. Assim, por exemplo, os preceitos que fundaram a modernidade e que têm como base os projetos coloniais europeus não chegam e se homogeneízam da mesma maneira em cada território da superfície terrestre. Dessa forma, independente de sua escala, seja um núcleo urbano ou uma instituição de Educação Infantil, por trás das aparências que se igualam, há muitas diferenças a serem consideradas e observadas, daí a importância de olhar a espacialização dos eventos. Santos (idem) chamou isso de a “idade” de um lugar. Em suas palavras:

Pode-se falar em "idade" de um lugar? A propósito desta ou daquela cidade nascida com a colonização é frequente ler que foi fundada em tal ou tal ano. Por exemplo, a cidade de Salvador da Bahia "foi fundada" em 1549 por Tomé de

Sousa, por ordem do rei de Portugal... Esta é sua data de nascimento jurídico e, daí por diante, sua data cívica de aniversário.

Será possível falar da idade de um lugar segundo outro critério? Por exemplo, será possível um critério propriamente "geográfico"? Os geomorfólogos o fazem. A observação da incidência local dos processos naturais lhes permite datar áreas inteiras, segundo a disposição das camadas que revelam as fases da história natural. Essa observação é frequentemente ajudada pela abertura de cortes, que deixam perceber a natureza das diversas camadas, sua espessura e a ordem de sua superposição. Diante das paisagens elaboradas pelo homem, será possível encontrar um método de observação que produza idêntico resultado? (SANTOS, 2003, p. 35)

As palavras de Santos nos levam a olhar as paisagens terrestres e suas composições não como blocos homogêneos e únicos, mas como conformações de muitas camadas das quais se podem fazer "leituras arqueológicas", "escavações" de seus estratos, tornando possível revelar as diferentes forças históricas que concorreram para que determinada aparência se personificasse no atual momento de sua existência.

E como essas afirmações se relacionam com a Educação Infantil, com a educação de bebês e crianças pequenas? Esses cotejos arqueológicos da paisagem fazem parte de uma gramática espacial que, em conjunto com muitos outros, são pontos de reflexões fundamentais que devem ser considerados nas pesquisas e nas práxis cotidianas dessas instituições. Afirmar que o espaço é um elemento fundante do currículo da infância é algo importante, mas é uma afirmativa que por si só não basta, pois esse não pode ser percebido como um palco, "como um teatro das ações humanas" (SANTOS, 2005, p. 21), o que gera, inclusive, uma condição determinista de seu protagonismo, mas como "[...] um documento vivo [...] na dimensão da [con]vivência e da [co]existência e das interespecialidades" (LOPES, 2020, p. 241).

Considerar o espaço como currículo na primeira infância significa olhar para suas formas, para as localizações dos elementos que o configuram como paisagem, considerar seus aromas, seus sons; suas extensões que estão para além de seus muros e tecem suas variadas escalas; seus muitos territórios, locais dados e vedados; para os estabelecimentos de pontos de afeto e de aversão, de acolhidas e de expulsão, entre outros.

O espaço não pode ser reduzido a um palco onde se dão, somente, experiências sensório-motoras de bebês e crianças, mas, sim, como totalidade da imanência que potencializa o desenvolvimento (LOPES, no prelo). Forjado pelas ações humanas, o espaço também forja o humano e suas peculiaridades vivenciais e relacionais. A oferta espacial do outro, que já habita o espaço a que bebês e crianças chegam, é uma oferta de paisagem (em sua escala institucional e fruto dos embates históricos que a criaram).

Nesse sentido, as infâncias que passam a vivenciá-la, têm, aí, uma possível situação, que propicia o diálogo, de forma autoral, possibilitando seu desenvolvimento. Assim, o encontro geracional é, também, espacial.

Lembremos de Harvey (2015), ao analisar as transformações na cidade de Paris, que iria se tornar o ícone urbano da modernidade europeia, a ser copiada e replicada em muitas regiões do planeta:

Agora compare esses novos espaços [o autor faz referências às transformações que ocorreram no século XIX na cidade] com as passagens que haviam sido tão importantes no início do século XVIII[...]. A forma e os materiais são os mesmos, mas houve uma extraordinária mudança de escala (algo que, aliás, Walter Benjamin deixa de registrar em seu projeto das Passagens, apesar de seu intenso interesse nas formas espaciais da cidade.). O historiador da arquitetura Loyer [...] enuncia[...]: “Um dos efeitos mais importante do capitalismo na construção [...] foi transformar a escala dos projeto”. (HARVEY, 2015, p. 26-7)

Essa citação de Harvey evidencia como sutis elementos presentes no espaço não podem ser preteridos. Nessa perspectiva, olhar os espaços como currículo é considerar todas essas sutilezas. Poderíamos nos perguntar, por exemplo: como temos considerado a escala da vida dos bebês, das crianças pequenas, com as escalas institucionais? Com as escalas adultocentradas? A produção escalar das instituições acolhe as escalas infantis? Seus imaginários?

São nesses liames que o espaço e o conceito “histórico” de Educação Infantil criam instituições na paisagem que materializam as enunciações que se afastam e aproximam das propostas e concepções do fazer [pedagógico] com a infância e sua pluralidade. O dito e o vivido se materializam em formas na paisagem, em organizações territoriais, em locais de afetos, de medos e em muitos outros aspectos de uma geografia que se faz em humana.

Na Educação Infantil, enquanto instituição histórica, enquanto forma na paisagem, seu interno e externo, as relações e extensões que dela parte e chegam, fazem-se em uma condição indissociável de seu tempo histórico e do espaço geográfico onde se encontra, é a dimensão cronotópica (BAKHTIN, 2014), tecendo-se em vida.

Falemos das instituições e dessas condições na educação de bebês e crianças pequenas.

3. INSTITUCIONALIZAR

A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a

ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. E nem me afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas. [...] Considerei a resolução de meus pais uma injustiça. (RAMOS, 2003, p. 112-3)

As instituições concretas e visíveis, como as religiões, a família, a escola, o casamento, o divórcio, as denominações dos diferentes períodos da vida e outros aparatos, compõem um vasto repertório que vai envolver a percepção da criança e a sua relação com essas instituições. Nesse sentido, fica óbvio que, no processo de relação com as instituições, as qualidades das experiências sociais são determinantes. A espacialização, entendida como um processo de encontro e de vivência no espaço, pode ser questionada pela análise institucional que se preocupa com as relações que o sujeito mantém com o espaço. Todo espaço social é institucionalizado, pois tem como origem escolhas políticas que determinam seu uso e seu acesso.

Para entender os efeitos das instituições desde a infância, vamos apresentar a Análise Institucional (AI) que busca compreender as relações que os sujeitos têm com os espaços que lhes são instituídos.

Definindo-se como “contrassociologia”, o fundamento da AI é a elucidação, a relação que cada um mantém com a instituição. A instituição é um movimento dentro do qual as forças sociais se materializam como formas sociais, segundo Lourau (1970).

A AI foi principalmente desenvolvida na França por René Lourau (1970) na continuidade dos trabalhos de Félix Guattari e Gilles Deleuze. Contudo, as práticas institucionais começam, antes, na França por volta dos anos 50 do século XX e, em seguida, se propagam na América Latina nas áreas da psiquiatria e das psicoterapias institucionais, seguidas, dez anos mais tarde, das pedagogias institucionais, elas mesmas já clivadas em dois segmentos distintos, porém, próximos (ARDOINO, 2002).

Lourau (1997) nos explica que a AI encontra suas origens no momento em que foi chamada *revolution psychosociologique*, sendo marcada pela introdução do microssocial nas pesquisas, utilizando-se a metodologia da observação direta, reservada, até então, apenas aos estudos do campo da Antropologia.

L'analyse institutionnelle é o título do primeiro livro de René Lourau integralmente dedicado à análise institucional. Esse livro é composto de duas grandes partes: Teorias da Instituição (Instituição na Filosofia do Direito, Marxismo e Instituição, o Conceito de

Instituição em Sociologia) e Intervenção (Psicanalítica, Psicossociológica, Pedagógica e Socioanalítica). Desde a introdução, o autor reporta a diferentes normas universais, próprias à nossa sociedade. Nesse sentido, ele escreve:

Você é trabalhador, você tem uma família? Eis aqui duas normas universais próprias a nossa sociedade (...) Ao assalariado se juntam as noções de profissão, de fábrica, de escritório, de greve, de sindicato. Ao casamento estão ligadas às questões de vida íntima, de família, herança, educação (...) E cada uma dessas formas de uso de sistemas sociais permite, o lucro, a renda, os honorários, ligados aos impostos que fazem parte do salário. (LOURAU, 1970, p. 9)

Segundo Lourau (1970), essas normas universais levam o nome de instituição. Todavia, o conceito não possui o mesmo conteúdo em função do que determina. Por exemplo, o sistema carcerário, os hospitais, as escolas, todos apresentam conteúdos diferentes. Essas instituições possuem normas próprias, que funcionam fora do sistema social, mas se baseiam nele e se constroem reproduzindo ações ligadas ao mundo exterior.

Assim, dentro de uma prisão, por exemplo, pode existir um trabalho educativo de escolarização dos apenados que podem receber um salário. Dessa forma, pode-se reproduzir, dentro de um sistema totalitário, formas de organização baseadas numa organização social considerada “normal”, adaptada, porém, à realidade da prisão. O mesmo pode ser considerado em relação à escola que apresenta um conjunto de regras, de punições e de normas de controle as quais, cruzando-se com outros setores da sociedade, assemelham-se muito à vida do futuro trabalhador.

A partir dos anos 70 do século passado, ocorreram mudanças no contexto político que irão influenciar as práticas de profissionalização e militantismo através dos trabalhos da análise coletiva da prática (LOURAU, 1997). É nesse sentido que a AI nos serve de embasamento teórico e metodológico, pois a análise coletiva é parte das ferramentas da socioanálise. Do ponto de vista teórico, isso também ocorreu, no sentido de que houve um questionamento entre os paradigmas do grupo nascente e os paradigmas das ciências humanas ditas “ciências do ser humano”.

René Lourau (1970) desenvolveu, durante a sua tese de doutorado, o conceito de Instituição, que ele definiu como um processo dinâmico, no qual vários atores interagem, misturando-se ao embate das relações de poder, afetos e posições diferentes.

Assim, a AI considera a instituição como imaterial, como um não-saber e em movimento. A instituição é imaterial, pois não se trata nem do estabelecimento, nem da organização. O estabelecimento são os muros, os locais, os móveis, os uniformes, tudo

que é visível. A organização é a forma de funcionamento, as estruturas hierárquicas, os horários, a planificação, os regulamentos.

A instituição, para a AI, é abstrata, porém, se não podemos tocá-la, podemos convocá-la através da materialização presente na organização cotidiana. A análise (se possível, coletiva) constitui uma possibilidade de apreender a instituição não somente pelos esconderijos e os *non-dit*, mas pelas escolhas que estão relacionadas com sua forma de funcionamento ou estruturação. Se essa distinção não é feita pelos profissionais e pelos pesquisadores, eles poderão descrever a maneira de funcionar de um ou outro estabelecimento. O que eles não poderão explicar, do ponto de vista da AI, é o porquê de uma ou outra escolha na estruturação e na organização de um serviço e quem são os verdadeiros beneficiários.

Durante um retorno sobre observações para o grupo de uma creche de empresa na França, foi observada essa questão no nível do discurso:

Embora tenham nos pedido uma restituição de nosso trabalho, dissemos aos profissionais que isso não seria possível, devido ao tempo necessário para aprofundar a análise das observações feitas. E que, de toda maneira, o trabalho não buscava avaliar a prática. Propomos ao grupo, de 15 pessoas, uma discussão coletiva sobre nossas hipóteses, evidenciando a importância que a visão delas tinha para o trabalho. (...) Foi assim que, ao ouvir as questões, uma educadora, responsável pelo grupo dos bebês, disse: “Não sinto que as reformas tenham efeito em minha prática, para mim é uma vocação o trabalho com as crianças”. Como não esperávamos que esse termo aparecesse, uma outra questão foi feita ao grupo: “para vocês, se trata também de vocação?”

Embora algumas cabeças tenham confirmado, poucas pessoas se pronunciaram. A educadora do grupo dos grandes disse: “Para mim, não é uma vocação, pois não tem só o trabalho em minha vida, mas não identifico os efeitos em minha prática. Quando estou aqui ... estou para as crianças, pouco importam essas questões políticas.”

Mesmo dando exemplos de reformas recentes do setor, não houve reação. Percebemos, assim, que os profissionais mais jovens não tinham conhecimento das reformas do setor nos últimos anos. (NOTA DE CAMPO, França, 2014)

A instituição é um não saber, pois ela é dificilmente apreendida pela maioria dos atores sociais. O trabalho de elucidação das práticas e relações sociais, através da análise *implicacional*, revela, segundo Lourau, uma forma de agenciamento do não saber.

Nesse sentido, o conceito de instituição foi declinado dialeticamente por Lourau (1970) sob a influência dos trabalhos de Hegel em três tempos: Universalidade, Particularidade e Singularidade.

A Universalidade é a unidade positiva do conceito, pois ela é abstrata. Assim, o salário e a família são normas universais e constituem fatos sociais positivos, mas isso somente na forma abstrata.

Se nos referimos à Educação Infantil desde os primeiros anos de vida, o que se concebe como forma universal e unidade positiva é que as crianças pequenas devem naturalmente receber cuidados de mulheres na continuidade dos cuidados maternos.

A Particularidade é a negação do conceito, pois, na sociedade, existem crianças abandonadas que recebem cuidados de homens, indivíduos desempregados sem salários e pessoas solteiras:

Toda verdade generalizada deixa plenamente de ser no momento em que ela se encarna, se aplica nas condições particulares, circunstâncias, determinadas, como num grupo heterogêneo e em movimento com indivíduos de diferentes origens sociais, idade, sexo e estatuto (LOURAU, 1977, p. 10).

A Singularidade corresponde a uma unidade negativa, sendo o resultado da ação negativa sobre a unidade positiva da norma universal. A Singularidade não deve ser confundida com a Particularidade, tampouco a Particularidade deve se opor, artificialmente, à generalidade (Universalidade), pois essa oposição, segundo Lourau, é puramente abstrata e não existe na prática.

O terceiro momento do conceito – a Singularidade - é, para Lourau, sempre obliterado, assim como o trabalho de reciprocidade entre as unidades, sem o qual o processo dialético não pode existir. Se opusermos universalidade e particularidade, a dialética se reduz à oposição entre indivíduos e sociedade, privilegiando uma forma de pensamento tradicional, autoritário, que vê, na ordem estabelecida, verdades intocáveis (LOURAU, 1970).

Uma consequência dessa posição é a assimilação das normas singulares como normas universais, o que reduz a percepção ao nível individual. Nesse caso, trata-se de psicologismo ou de espiritualismo, os quais consideram que os problemas sociais são imaginários e que a solução seria mudar os homens antes de questionar a ordem social. Trata-se de um campo teórico também nominado “*contre-sociologie*”, cujo objetivo é construir “[...] uma nova relação entre o ator social e o saber social, e criticar através de atos da prática sociológica” (GILON; VILLE, 2002, p. 76).

Para Lourau, a Universalidade representa o que é instituído, a Particularidade representa o instituinte, e, enfim, a Singularidade representa o processo de institucionalização, na medida em que se trata do processo dinâmico das duas formas anteriores (positiva e negativa), como uma busca de equilíbrio e perenidade.

Para a AI, a Instituição é o ato de produzir e de reproduzir formas sociais em que vivemos. Instituir é poder, e a AI analisa os processos de poder (GILON; VILLE, 2002).

Nesse sentido, podemos dizer que cada instituição tem uma história que a “institui” a, a partir do estudo desse processo, podemos entender suas questões atuais.

A Institucionalização implica pensar em termos de duração, temporalidade e historicidade. Nessa perspectiva, clarificar a base, o conceito de Instituição, através das três unidades que o compõem, parece-nos indispensável para compreender o fundamento das reflexões que aqui trazemos. Isso porque, para considerarmos a Educação Infantil como uma instituição, é preciso examinar o resultado do processo de institucionalização para, assim, compreender e situar as transformações da organização do trabalho nas creches.

Mesmo que se possa confundir a AI com outras formas de estudos em ciências humanas, é possível perceber sua singularidade nesse campo no qual

[...] o que se produz numa unidade social qualquer não é unicamente o produto da dinâmica local e das interações entre indivíduos. Assim é que a história de um estabelecimento ou as transformações sociopolíticas, em andamento na sociedade que o cerca, atuam sobre as práticas profissionais mais comuns. (MONCEAU, 2005, s/p)

Nós entendemos o campo da Educação Infantil como uma instituição, integrando-se a um sistema institucional complexo. É nesse sentido que a observação da prática cotidiana pode nos permitir identificar fatores da implicação institucional.

No entanto, crianças e bebês vivenciam a instituição e o espaço da Educação Infantil de maneira diversa, de acordo com marcadores de sua historicidade, discussão para a qual nos voltamos agora.

4. ESTAR JUNTOS....

Felizmente D. Maria encerrava uma alma infantil. O mundo dela era o nosso mundo, aí vivia farejando pequenos mistérios nas cartilhas. Tinha dúvidas numerosas, admitia a cooperação dos alunos, e cavaqueiras democráticas animavam a sala. Certo dia apareceu na gaveta da mesa um objeto com feição de lápis. Lápis graúdo, alvacentos numa extremidade, escuro na outra. Que seria? (RAMOS, 2003, p. 120)

Ao institucionalizar a vida de crianças e bebês, a Educação Infantil reúne, no mesmo lugar, corpos que carregam marcas de opressões, marginalidades, liminaridades, ou privilégios. Massey (2008) aponta que uma das características centrais do lugar é a

capacidade de levar indivíduos a estarem juntos [*throwntogetherness*] por meio de um cruzamento de uma multiplicidade de trajetórias.

Nesse sentido, o lugar perde o caráter de subjetivismo que marcou parte da Geografia Cultural, assumindo uma feição política mais explícita de resistência e multiculturalidade. Essa concepção de lugar supera a “nostalgia do lugar” que vem sendo empregada nos discursos racistas, nacionalistas e xenófobos da extrema-direita da Europa e do Brasil, que buscam um retorno à tradição e uma suposta pureza étnico-racial e religiosa e encontram, nos imigrantes, em culturas outras, nos muçulmanos ou na diversidade e diferenças da população, os seus inimigos externos que ameaçam a harmonia nacional.

A institucionalização da vida dos bebês e crianças, do brincar através da Educação Infantil, no Brasil, tem, nesse sentido, duas facetas paradoxais. A primeira é o projeto de colonização, não apenas do território, mas, sobretudo, dos povos que viviam aqui. Essa colonização do espaço físico, centrado na relação metrópole-colônia, envolveu também uma geografia do viver e encontrou, no escopo educativo institucional, uma das formas de suas manifestações. A educação jesuítica, por exemplo, introduziu uma forma de instrução que era desconhecida dos povos originários desse continente. As muitas formas de ocupar e viver nos territórios ocupados pelos colonizadores ignoravam e subalternizavam os saberes e o viver que os povos indígenas já possuíam, suas ancestralidades e a manutenção da sua cultura para as gerações mais novas:

O pajé tinha certamente seu aprendiz para o qual repassava seus conhecimentos farmacológicos e ritualísticos, assim como os pais sabiam muito bem ensinar a seus filhos a arte da caça, da pesca e da fabricação do arco e da flecha, tal como a arte plumária, as peças de artesanato, as panelas e pinturas corporais que eram praticados por todos e todos ensinavam a todos (PAIVA, 2015, p. 203).

Os jesuítas, propositadamente, aprenderam a língua tupi e a utilizavam como mecanismo de aculturação dos povos indígenas, especialmente por meio do teatro. Favacho (2008) argumenta que meninos tupinambás eram sequestrados pelos jesuítas no século XVI para receber uma educação moral e para instaurar “novas verdades sobre o outro”. Mais do que servir a nascente ordem capitalista, o projeto jesuítico ensejava a eliminação da diferença.

No entanto, o projeto de apagamento e silenciamento das práticas culturais das comunidades tradicionais não se encerrou com a expulsão dos jesuítas, em 1759, fruto da vitória de Marques de Pombal sobre facções religiosas da metrópole. De acordo com Paiva (2015), o projeto foi aprimorado em um contexto de substituição da colonização portuguesa pela colonização interna, necessária para o surgimento e a consolidação do

Estado Nacional. Nesse sentido, um dos projetos mais explícitos de solidificação do Estado-Nação ocorreu durante o Estado Novo, a ditadura do Governo Vargas, que previa o uso da Língua Portuguesa nos estabelecimentos educativos e a proibição da utilização das línguas estrangeiras e indígenas no Brasil. Até mesmo imigrantes oriundos de países europeus como Alemanha e Itália, que se estabeleceram majoritariamente no Sul do Brasil, foram forçados a se assimilar, linguística e culturalmente, ao restante da população (MONTEAGUDO, 2012).

No entanto, toda relação de poder carrega em si uma possibilidade de resistência (FOUCAULT, 1988), o que nos leva à segunda face do paradoxo sugerido anteriormente. Ao mesmo tempo que buscava colonizar territórios, corpos e mentes por meio de assimilação e integração, a escola permitia (e permite) o encontro de trajetórias e o aprendizado com, sobre e em relação ao outro.

De acordo com Massey, não pode haver uma ideia de coerência preconcebida, de comunidade ou de identidade coletiva de forma essencialista. Para ela, o caráter de estar juntos [*throwntogetherness*] em um lugar exige negociação. Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil são lugares de silenciamento e apagamento, mas também de resistência. Isso porque uma das características presentes nos debates institucionais antes abordados é que nenhum lugar nasce e vive a partir de sua “pureza” histórica, mas se renova, renasce e refunda-se em muitas geografias divergentes.

Esse caráter de resistência é amplamente discutido em pesquisas que se debruçam sobre infância e gênero, infância e raça, infância e sexualidade, para citar alguns. Em relação a gênero, Silva e Luz (2010) sugerem que as crianças não apenas reproduzem representações cristalizadas de gênero do mundo adulto, mas interagem, negociam e, em muitos casos, transgridem regras impostas. Finco e Oliveira (2011) apontam que, na brincadeira, pode-se maquiar o rosto, colorir os lábios, ter os cabelos compridos, isto é, recriar outras possibilidades mais libertadoras de se viver o gênero.

Em nossas pesquisas também discutimos como professoras produzem estereótipos de gênero em suas interações cotidianas com crianças através de micropenalidades, para pegar emprestado uma expressão de Finco e Oliveira (2011), isto é, piadas, silêncio ou vergonha (BOGOSSIAN, 2014). Nesse sentido, eles regulam e padronizam os corpos infantis, socializando-os de acordo com uma lógica binária. Todavia, crianças também estão produzindo suas próprias enunciações de gênero: elas subvertem e transgridem essas normas através de brincadeiras subversivas e perguntas

caprichosas, que desagregam as fronteiras de gêneros, inclusive em termos não-humanos (BOGOSSIAN; CASSAL, no prelo).

Nessa perspectiva, entendemos que a Educação Infantil pode ser o local de encontro com o outro, de negociação e acomodação de diferentes demandas, de enunciação de resistências, e, por fim, de construção de cidadanias diversas. Nesse sentido, pode-se olhar para o espaço da Educação Infantil, concebendo-o como um encontro, como cronotopias (BAKHTIN, obra citada) que se fazem em potências, em transformação, em rompimentos das possíveis escalas que o forjam a partir de forças que, muitas vezes, buscam sua paralisação. Essa é uma condição curricular significativa, pois coloca em estreito encontro a trajetória espacial e a temporal e faz com que o grande tempo das narrativas universais se fragmente e possa ser reinventado. Lopes (2019) nos diz que a palavra trajetória é “[...] um vocábulo marcado por suas geografias, pois, no âmago de seu significado, está a vida e seu encontro com o espaço geográfico, que é onde esse grande tempo se rende à vivência do ser, é onde ele pode ser dobrado, pode ser rompido e reescrito” (LOPES, 2019, p. 121).

O espaço não é palco, base física, mero arranjo de objetos, sendo, antes, o ponto nodal de trajetórias que fazem da instituição um acontecimento social, processo de habitação em movimento e forças, trajetórias de encontros, o *siempre* que Neruda (obra citada) aponta como a fronteira do humano em seu caminho de humanização.

O espaço de um berçário, para citar um último exemplo, é tudo isso. Está ali, edificado como forma na paisagem, mas está sempre para além de si: é ancestralidade, aponta para o que poderá ser; é a vida se fazendo em vida; é arqueologia de muitos tempos, de muitas vozes, de muitas pessoas e, portanto, de infinitas trajetórias, eis sua riqueza geográfica.

5. AQUI... É NECESSÁRIO FINDAR...

Vim aqui para contar os sinos
que vivem no mar,
que soam no mar,
dentro do mar.
Por isso vivo aqui.
(NERUDA, 2018, p. 67)

Começamos com Neruda e suas geografias marcadas por caminhadas e pelo *siempre*. Um termo que, em essência, é gramaticalmente nomeado como advérbio (de

tempo), mas que, resgatado em sua condição discursiva em forma de poesia (*Siempre por los caminos*), porta também a condição espacial de ser lugar.

Neruda, em sua vida, teve, na escala da casa, as geografias de seu mundo ampliado: La Chascona, em Santiago, La Sebastiana, em Valparaíso, e Isla Negra, em El Quisco, são pontos no espaço que, ainda hoje, criam fluxos de pessoas e situações e que fazem de suas palavras e vida em eternidade. São enunciados explícitos da vida que emerge do espaço como trajetórias geográficas.

A cisão entre o espaço e o ser humano; o estabelecimento deste como mera superfície de ocupação e localização, algo básico para as relações de circulação e produtividade do capital, foram e continuando sendo uma das marcas da modernidade ocidental que se forjou em muitos segmentos da vida cotidiana, em nossas cidades, em nossas instituições e, entre elas, na educação de bebês e crianças pequenas.

Entre os princípios que fundaram essa organização mundial, a escala global desses atos muitas vezes encobriu as escalas menores que foram fundantes intrínsecos de tais projetos. Assim, há de se atentar para as muitas potências de se olhar para as geografias do viver como uma forte dimensão capaz de recriar o existido e de fundar o novo. Em sua residência *Isla Negra*, Neruda refunda o continente em ilha, em cores, sendo o imaginário geográfico a força da potência das trajetórias que fazem o lugar como local de encontro. Pensamos exatamente nessa condição, quando falamos na dimensão como espaço e como currículo na Educação Infantil.

O que queremos lembrar nesta reflexão é que há bebês e crianças por aqui, forjando a vida especializada na sua relação com os adultos, com todos aqueles que fazem daquela instituição e de muitas outras suas formas de se expressar no mundo. Essa é a temática deste texto: refundar-se.

REFERÊNCIAS

ARDOINO, J. (2002). L'Analyse Institutionnelle (1970). Dans A. LAMIHI et G. MONCEAU (dir.). **Institution et Implication, l'œuvre de René Lourau**. Paris : Ed. Syllepse. p. 61-71.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 2014.

BOGOSSIAN, Thiago. “Já pensou Pedro com um cabelão Maria Chiquinha? Não combina, ne?!” Geografia e Gênero na Educação Infantil. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 7, no. 12, p. 169-183, 2014.

BOGOSSIAN, Thiago; CASSAL, Luan C. B. "My face is glittering!": Gendered Pedagogies and Practices in Early Childhood Education in Brazil. Em: XU, Yuwei; BHANA, Devia; ADRIANY, Vina. (Orgs.). **Gendered and Sexual Norms in Global South Early Childhood Education: Understanding Normative Discourses in Post-Colonial Contexts**. Abingdon: Routledge, No prelo.

FAVACHO, André Marcio Picanço. **O recolhimento dos meninos**: por uma genealogia da ordem pedagógica brasileira. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, 2008.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. Em: FARIA, Ana Lúcia G; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 55-80.

FOUCAULT, Michel. **Historia da sexualidade** – vol 1: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GILON, Christiane, VILLE, Patrice «Les analyseurs de l'Eglise: analyse institutionnelle en milieu chrétien» (1972) «Intervention socioanalytiques: les analyseurs de l'église» (1996). In: **Institution et Implication, l'œuvre de René Lourau** sous la Dir. LAMIHI, Ahmed, MONCEAU, Gilles, Ed. Sullepse, Paris, 2002.

LOURAU, René. **La clé des champs**; Paris: Anthropos, 1997.

LOURAU, René. Analyse institutionnelle et question politique. In: **L'Homme et la société**, socianalyse, n. 29-30, p. 21-34, 1973.

LOURAU, René. **L'analyse institutionnelle**. Paris: Ed. de Minuit, 1970.

HARVEY, David. **Paris - Capital da Modernidade**. São Paulo: Boitempo, 2015

LOPES, Jader Janer M. **Terreno Baldio**. No prelo.

LOPES, Jader Janer M. Um dinossauro faminto, um adulto e uma criança: o espaço e as geografias do viver. In: MORO, Catherine; BALDEZ, Etienne (orgs.) **EnLacES no debate sobre Infâncias e Educação Infantil**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: Uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MONCEAU, Gilles. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 467-482, set./dez. 2005.

MONCEAU, Gilles., LAMIHI, Ahmed. **Institution et Implication, l'œuvre de René Lourau**, Paris: Ed. Sullepse, 2002.

MONTEAGUDO, Henrique. A invenção do monolinguismo e da língua nacional. **Gragoatá**, v. 17, n. 32.

NERUDA, Pablo. **Geografía infructuosa**. Buenos Aires: Editorial Losada. 1972

NERUDA, Pablo. **Últimos Poemas – O Mar e os Sinos**. Porto Alegre: L&PM. 2018

PAIVA, Wilson Alves de. O legado dos jesuítas na educação brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, no. 4, 2015.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. São Paulo: Círculo do Livro, 1977.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica, Razão e Emoção**. São Paulo: Edusp, 2003.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005

SILVA, Isabel de Oliveira; LUZ, Iza Rodrigues da. Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **Cadernos Pagu**, v. 34, Campinas, p. 17-39, janeiro-junho de 2010.