

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL

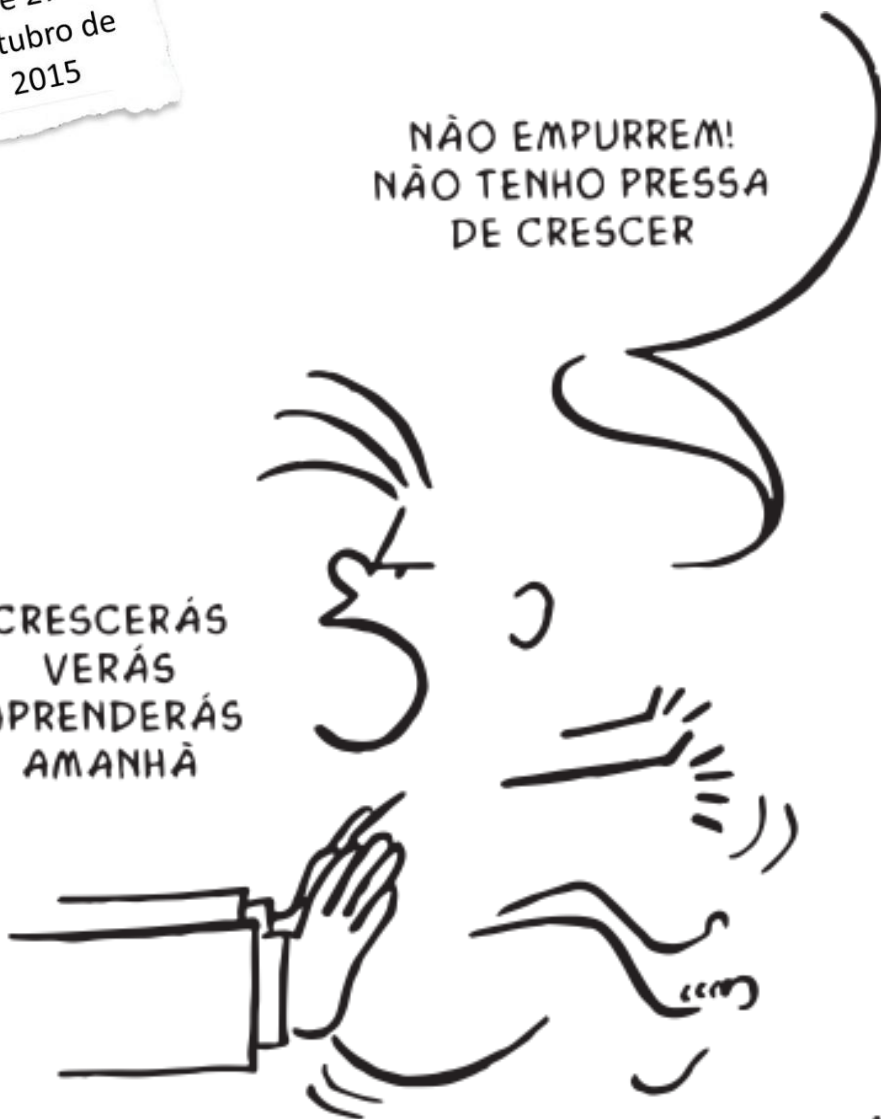
SOBRE INFÂNCIAS E PÓS-COLONIALISMO:

Pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras

26 e 27 de
outubro de
2015

NÃO EMPURREM!
NÃO TENHO PRESSA
DE CRESCER

CRESCERÁS
VERÁS
APRENDERÁS
AMANHÃ



FRATO'02

ANAIIS

Realização:



GEPEDISC
Linha - Culturas Infantis

Ana Lúcia Goulart de Faria
Alex Barreiro
Flávio Santiago
Elina Elias de Macedo
Nélia Aparecida da Silva
Peterson Rigato da Silva
Solange Estanislau dos Santos
(Organizador@s)

Anais

II Seminário Internacional sobre Infâncias e Pós-Colonialismo: *pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras*

Realização:

Grupo de Estudo e Pesquisa em Diferenciação Sócio-cultural – linha: culturas
infantis



Faculdade de Educação da Unicamp

Realizado de
26 a 27 de outubro de 2015

Comissão Organizadora

Ana Lúcia Goulart de Faria (Org.)
Alex Barreiro (Org.)
Flávio Santiago (Org.)
Elina Elias de Macedo (Org.)
Nélia Aparecida da Silva (Org.)
Peterson Rigato da Silva (Org.)
Solange Estanislau dos Santos (Org.)

Elaboração da Ficha catalográfica

Rosemary Passos – CRB-8ª/5771

Realização:

GEPEDISC linha Culturas Infantis

Se52a Seminário Internacional Sobre Infâncias e Pós - Colonialismo (2.: 2015 :
Campinas, SP).
Anais do II Seminário Internacional sobre Infâncias e Pós-
Colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras / II
Seminário Internacional Sobre Infâncias e Pós - Colonialismo; 26 e 27
de outubro de 2015; Ana Lúcia Goulart de Faria (organizadora); Alex
Barreiro (organizador); Flávio Santiago (organizador). – Campinas, SP:
FE/UNICAMP: GEPEDISC linha Culturas Infantis, 2015.

ISBN: 978-85-7713-176-1

1. Infância. 2. Pós-colonialismo. 3. Pedagogias descolonizadoras. 4.
Educação infantil. I. Faria, Ana Lúcia Goulart de (Org.). II. Barreiro,
Alex (Org.). III. Santiago, Flávio (Org.). III. Título.

15-061-BFE

20ª CDD – 372.21

Outubro - 2015

ISBN: 978-85-7713-176-1



Universidade Estadual de Campinas

Reitor

José Tadeu Jorge

Coordenador-Geral da Universidade

Álvaro Penteado Crósta

Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários

João Frederico da Costa Azevedo Meyer

Pró-Reitora de Pesquisa

Gláucia Maria Pastore

Pró-Reitora de Pós-Graduação

Rachel Meneguello

Pró-Reitor de Graduação

Luís Alberto Magna

Direção da Faculdade de Educação

Luiz Carlos de Freitas

Ana Luiza Bustamante Smolka



Grupo de Estudo e Pesquisa em Diferenciação Sócio-cultural –
linha: culturas infantis
Faculdade de Educação da Unicamp

Ressalva: Os textos apresentados são de criação original dos/as autores/as, que responderão individualmente por seus conteúdos ou por eventuais impugnações de direito por parte de terceiros.

Presidenta da Comissão

Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria (FE/Unicamp)

Comissão Organizadora

Alex Barreiro (Faculdades Integradas Maria Imaculada e Doutorando FE/Unicamp)
Elina Elias de Macedo (Doutoranda FE/Unicamp e Professora Substituta na UFSCar)
Flávio Santiago (Doutorando FE/Unicamp)
Nélia Aparecida da Silva (SME/ Campinas e Mestranda da FE/Unicamp)
Peterson Rigato da Silva (Secretaria Municipal de Educação - Piracicaba/SP)
Solange Estanislau dos Santos (Faculdade São Sebastião)

Comitê Científico

Adriana Alves da Silva (UFSC)
Ana Lúcia Goulart de Faria (FE/Unicamp)
Antônio Miguel (Unicamp)
Antônio Carlos Rodrigues de Amorim (Unicamp)
Carolina de Roig Catini (Unicamp)
Daniela Finco (UNIFESP)
Fabiana Oliveira (UNIFAL)
Joseane Maria Parice Bufalo (PMC)
Lígia Aquino (UERJ)
Márcia Aparecida Gobbi (USP)
Maria Letícia Nascimento (USP)
Maria Tereza Goudard Tavares (UERJ)
Marta Regina Paulo da Silva (UMESP)
Roberto Malighetti (Università degli Studi di Milano - Bicocca)
Rosali Rauta Siller (SME/SMJ)
Solange Estanislau dos Santos (UNIBR)
Viviane Drumond (UFT)

Site desenvolvido por
Duini Magalhães Redondo

Produção editorial
Solange Estanislau dos Santos

PROGRAMAÇÃO

26/10/15 (segunda-feira)

9h – 9h30	CRENCIAMENTO
9h30	CERIMONIAL DE ABERTURA
10h15-12h	MESA DE ABERTURA <i>Reinventar os signos e criar o novo: tessituras para uma educação da infância</i> Palestrantes: Silvio Donizetti Gallo (UNICAMP) Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS) Debatedor: César Donizetti Pereira Leite (UNESP/Rio Claro)
14h - 17h	MESA: <i>Entre os tratados coloniais e a emancipação humana: a luta pelo reconhecimento das diferenças</i> Palestrantes: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (UFSCar) Jorge Leite (UFSCar) Debatedora: Maria Walburga dos Santos (UFSCar)
17h30	Lançamento de livros – Salão Nobre (Faculdade de Educação)

27/10/15 (terça-feira)

9h	APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS DOS GRUPOS DE PESQUISA
10h30 - 12h	GRUPO DE DISCUSSÃO DOS TRABALHOS: <i>em busca de pesquisas descolonizadoras</i> Debatedor: Miguel Arroyo (UFMG) Coordenação: Solange Estanislau dos Santos (FASS)
14h - 17h	CONFERÊNCIAS DE ENCERRAMENTO: Palestrantes: Olga Franco Garcia (Ministério da Educação de Cuba) Walter Kohan (UERJ) Coordenação: Ana Lúcia Goulart de Faria (UNICAMP)

SUMÁRIO

Apresentação	8
Textos completos dos trabalhos.....	9
1. <i>A perspectiva pós-colonial e a sociologia da infância- Políticas, programas e práticas na educação infantil</i> –Patrícia Uchôa Simões, Elaine Suane F. dos Santos e Karla Cabral Barroca.....	9
Políticas, Programas e Práticas na Educação Infantil/UFRPE	
2. <i>Entre escuta e saberes das crianças no imaginário da pesquisa: deslocamentos teórico-metodológicos para o reencantamento do mundo</i> - Maria de Fátima Vasconcelos da Costa, Érica Atem Gonçalves de Araújo Costa e Nara Maria Forte Diogo Rocha	22
LUDICE – Ludicidade, identidade e discurso nas práticas educativas/UFC	
3. <i>Pedagogias descolonizadoras: anarquismo e educação infantil</i> - Olivia Pires Coelho e Maria Carmen S. Barbosa.....	35
Grupo de Estudos em Educação Infantil /UFRGS	
4. <i>Descolonizando a experiência da infância: olhares sobre as potências das crianças</i> - Rita de Cássia Marchi, Daniela Odete de Oliveira e Maristela Pitz dos Santos	47
Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente/FURB	
5. <i>O trabalho investigativo com a pequena infância: tensões e aprendizagens no enfrentamento dos desafios de ouvir as crianças em contexto de pesquisas</i> - Heloisa Josiele Santos Carreiro, Fabiane Florido de Souza Lima e Maria do Nascimento Silva	61
Grupo de pesquisa vozes da educação: estudos da infância, formação de professores(as) e diversidade cultural/UERJ-FFP	
6. <i>Pesquisa com crianças: a importância de metodologias ativas e da participação infantil</i> - Marina Di Napoli Pastore e Denise Dias Barros.....	75
Oralidade e literatura africana infanto-juvenil/ Casa das Áfricas	
7. <i>Educação emancipadora nas pesquisas com, para e sobre as crianças pequenas: resistência e denúncias nas políticas e pedagogias</i> - Fabiana Oliveira Canavieira e Clélia Virginia Rosa.....	86
Gepedisc – linha culturas infantis/Unicamp	
8. <i>"As crianças e seus espaços desacostumados: estudos em geografia da infância"</i> - Jader Janer Lopes.....	101
Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância/UFF	
9. <i>O exercício de ser criança na educação infantil: desconstruções docentes</i> - Patrícia Romão.....	113
GEPRAM -Grupo de pesquisa de práticas no ensino de Matemática/ UFSCar	
10. <i>Manoel de Barros - Experimentações poéticas nas infâncias</i> -Ivânia Marques.....	124
Laboratório Audiovisual OLHO – UNICAMP	
11. <i>Artefato cultural barbie e crianças: perspectivas para a reflexão docente</i> - Kênia Mendonça Diniz, Iara Vieira Guimarães.....	136
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia/ UFU	
12. <i>Entre a emancipação e o estereótipo: representações (des)colonizadoras sobre gênero e sexualidade de professoras de educação infantil da baixada fluminense</i> - Jonas Alves da Silva Junior, Nikolas Bigler de Azevedo, Saionara Corina Pussenti Coelho Moreira.....	151
Grupo de Pesquisa Infâncias até os 10 anos/UFRRJ	
13. <i>"É de menino ou menina?"Crianças e performatividade de gênero em uma escola de educação infantil da periferia de São Paulo</i> - João Rodrigo Vedovato Martins.....	166
Transes – Núcleo de Estudos do Contemporâneo – UFSC	
14. <i>Reflexões e práticas antirracistas delineando pedagogias decoloniais no colégio Pedro II</i> - Ana Gomes, Fabiana Ferreira de Lima e Luciana Ribeiro de Oliveira.....	181
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Étnico-Racial/UNIRIO	

15. *As Africanidades no contexto educacional da rede municipal de Campinas*- Daniela dos Santos Caetano, Eliane Regina Barbarini e Wilson Queiroz.....**191**
Coletivo Negro com Práticas Pedagógicas em Africanidades (CONEPPA)- Campinas/SP

16. *Pedagogias descolonizadoras considerando o processo formativo e geracional desenvolvido no quilombo Ivaporunduva: experiência de duas pesquisadoras*- Márcia Cristina Américo e Viviane Marinho Luiz.....**201**
Núcleo de Estudo e Pesquisa Práticas Educativas e Relações Sociais no Espaço Escolar e não Escolar/UNIMEP

17. *Colonialismo no pós-colonialismo: vivência e reflexão com a educação da infância no Timor-Leste*-Hélio José Santos Maia e Maria Helena da Silva Carneiro.....**219**
Grupo de pesquisa: Educação Científica e Cidadania/UnB

18. *Diferenças culturais e a educação da pequena infância: descolonizando os olhares nas pesquisas com meninas e meninos*- Ana Paula P. Gomes Gibim, Daniele Duarte Pimenta e Tássio José da Silva.....**235**
Grupo de Pesquisa Pequena Infância, Cultura e Sociedade/Unifesp

19. *Corpos resistentes e infâncias insubordinadas: produzindo outros sentidos na/para escola -Grupo de estudos pedagógicos* - Bianca Santos Chiste, Renata Aparecida Mizusaki, Fábio Santos de Andrade.....**251**
GEP – Grupo de Estudos Pedagógicos – UNIR

20. *Pensar com a filosofia uma nova abordagem para os problemas de aprendizagem* - Alexandrina Monteiro, Laisa Blancy de Oliveira Guarienti e Silvio Gallo.....**266**
Dis- Diferenças em Educação/Unicamp

21. *Três apontamentos iniciais de uma pesquisa com bebês (e entre eles) numa escola da infância do sudeste tocantinense* - Claudionor Renato da Silva, Adrielle de Senna Cardoso Rodrigues, Eliane Pinto Teixeira.....**280**
GEPGSEX – Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero, Sexualidade e Educação/UFT

22. *Os discursos instrutivos e recreativos veiculados nas revistas infantis (década de 1950)* - Fernanda T. Roveri.....**93**
FOCUS -Grupo de Pesquisa sobre Educação, Instituições e Desigualdade/ UNICAMP

23. *Colonização, interculturalidade e o currículo da educação infantil: refletindo as datas comemorativas* - Cecília de Campos Saitu, Julio Cesar Araujo dos Santos e Lilian do Carmo de Oliveira Cunha.....**306**
Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas/UFRRJ

24. *A experiência do estágio participativo na infância como visão de descolonizar práticas transmissivas* - Alinne Sousa Silva, Priscilla Pantoja do Nascimento Brandão e Ângela do Céu Ubaiera Brito.....**320**
LIS- Grupo de Pesquisa Ludicidade, Inclusão e Saúde /UEAP

25. *Infâncias e avaliação no cotidiano escolar: em busca de práticas descolonizadoras* - Ana Cristina Correa Fernandes, Bruna de Souza Fabricante Pina e Joana Paula dos S. Gomes de Oliveira.....**331**
GEPAEP-Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Avaliação na Escola Pública/UFF

26. *Prática indisciplinar e terapia desconstrucionista como possibilidades de pedagogias descolonizadoras da infância* - Francis Roberta Jesus, Marcia Furlan de Almeida e Márcia Maria Bento Marim.....**345**
PHALA – Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Socioculturais/Unicamp

27. *Ensaio de práticas de formação teórico-brincantes*- Lea Tiriba e Adrienne Ogêda.....**360**
GITAKA -Grupo de Pesquisa: Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental/Unirio

28. *A ludoteca UFG/RC: olhares para compreensão de um espaço lúdico* - Paulo Rogério Santos e Silva e Juliana Pereira Araújo.....**376**
Laboratório Ludoteca do Curso de Educação Física/ UFG-RC

A PRESENTAÇÃO

O grupo de estudo e pesquisa GEPEDISC – Linha Culturas, da Faculdade de Educação da Unicamp, trouxe para o debate nesta segunda edição do *Seminário Internacional sobre Infâncias e Pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras* a produção de conhecimento a respeito das várias infâncias desse país, bem como os processos de criação de pedagogias descolonizadoras para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Lançamos nossos olhares para o pensamento Pós-Colonialista procurando devorar antropofagicamente os saberes e criando novos arcabouços teóricos ao questionarmos e resistirmos aos dispositivos do modelo canônico científico europeu.

A Pedagogia da Educação Infantil vem se pautando nesse processo para refinar o olhar diante do imprevisto, das peraltices e engenhosidades dos meninos pequenos e das meninas pequenas, que fogem e transgridem as regras impostas pelos/as adultos/as nos espaços públicos de educação para a pequena infância.

O evento se constituiu em um espaço de aprofundamento teórico na área da Educação, de discussão de conceitos por docentes e estudantes de pós-graduação, graduação e professoras, professores e profissionais docentes da educação básica, possibilitando reflexão sobre suas pesquisas e atitudes frente às temáticas selecionadas para o desenvolvimento de seus trabalhos e de suas ações pedagógicas. Além da divulgação dos estudos dos grupos de pesquisa que investigam as infâncias numa perspectiva descolonizadora.

Como bem apontou Rachel Meneguello Pró-Reitora de Pós-Graduação da Unicamp, representando o Reitor, durante o cerimonial de abertura do evento:

Cumprimento os membros da mesa de abertura do II Seminário Internacional sobre Infâncias e Pós-colonialismo e parabeno os organizadores deste evento mais que oportuno para buscar pedagogias descolonizadoras, buscar estruturas teóricas contextualizadas, escapar dos paradigmas e das referências hegemônicas para analisar nossas realidades específicas.

Não há como avançarmos os patamares básicos da igualdade, respeito e reconhecimento das diversidades sem a desconstrução de referências dominantes anteriores e a construção de referências transformadoras da condição dos indivíduos na sociedade contemporânea. Essa é uma preocupação que vale, no meu modo de ver, para todos os cidadãos, em qualquer fase de formação, independentes de suas características, sobretudo em tempos em que identidades de raça, gênero, idade, ainda configuram um terreno de desigualdades e conflitos. Essa preocupação adquire importância ainda maior quando voltada para a infância, como faz esse simpósio que destina-se à reflexão sobre a pesquisa e o conhecimento para a intervenção nesse terreno específico – a abordagem dos problemas de aprendizagem, das formas de avaliação, enfim, das práticas formadoras. Trata-se de procurar transformar a escola, intervir na desconstrução das referências dominantes, enfim, discutir práticas e possibilidades de um novo cenário. Esse é o papel da Universidade pública, e é uma satisfação a Universidade de Campinas acolher essa reflexão, cumprindo seu papel transformador.

A PERSPECTIVA PÓS-COLONIAL E A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

GRUPO DE PESQUISA: Políticas, Programas e Práticas na Educação Infantil

Patrícia Maria Uchôa Simões - FUNDAJ
Elaine Suane Florêncio dos Santos - FUNDAJ/UFRPE
Karla Cabral Barroca – FUNDAJ/UFRPE

RESUMO: O grupo de pesquisa “Políticas, Programas e Práticas na Educação Infantil” vem desenvolvendo estudos sobre temáticas relacionadas à avaliação de políticas e programas educacionais e sobre a formação e práticas docentes na educação infantil. Seus objetivos estão relacionados à interlocução de saberes, numa perspectiva interdisciplinar, que possibilitem novos conhecimentos, dando visibilidade à criança e as suas problemáticas nos processos de formulação e implementação da política educacional bem como nos processos educativos dirigidos à criança pequena. Nos estudos que estão sendo desenvolvidos, busca-se abordagens teórico-metodológicas que se caracterizem pela conjugação de análises qualitativas e quantitativas de dados e que contemplem as diferentes dimensões dos fenômenos estudados. Para esse seminário, o grupo apresentará duas pesquisas em andamento que utilizam a abordagem da Sociologia da Infância para a formulação de suas questões de pesquisa, nas suas escolhas metodológicas e para a análise dos resultados. No presente texto, pretende-se apresentar algumas reflexões sobre as possibilidades de diálogo entre a perspectiva pós-colonial e os novos estudos sociais da infância, no sentido de estabelecer interfaces tanto no que diz respeito às discussões teóricas e conceituais como nas escolhas e definições metodológicas de investigação da infância.

Palavras-chave: sociologia da infância, pós-colonial, infância, educação infantil, culturas infantis

INTRODUÇÃO

A perspectiva pós-colonial, inicialmente difundida por autores da crítica literária, vem expandindo-se tanto em relação ao número de autores, estudos e publicações, como nas implicações e contribuições que oferecem às diferentes disciplinas e áreas do conhecimento. Os estudos desenvolvidos nessa perspectiva não se constituem numa única matriz teórica, mas compartilham o objetivo de, ao propor a desconstrução de essencialismos, refletir sobre uma nova referência epistemológica que problematize as concepções dominantes da modernidade.

A Sociologia da Infância é um desses campos de estudo que comunga com esses objetivos, abordando um ator social excluído, as crianças pequenas. Os estudos nessa área fazem uma crítica à sociologia clássica pela invisibilidade da infância em suas pesquisas. Nessa nova perspectiva, a infância é analisada enquanto categoria estrutural para a

compreensão da sociedade e a criança é considerada sujeito e protagonista na construção de seu processo de identificação (CORSARO, 2003; 2009; 2011; QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2004; 2005; 2008).

No Brasil, essa área vem se consolidando a partir da década de 80 e chama a atenção para a necessidade de focalizar as especificidades da nossa cultura e dos nossos contextos históricos para compreender a infância na organização social brasileira (FARIA & FINCO, 2011; MÜLLER & NASCIMENTO, 2014; NASCIMENTO, 2011; QUINTEIRO, 2003).

A convergência entre a abordagem pós-colonial e a perspectiva da Sociologia da Infância contribui para se pensar a emergência de práticas que reconheçam os sujeitos que se mantêm numa colonialidade subjetiva, numa relação de poder que os oprimem e excluem nos âmbitos sociais, culturais, econômicos e políticos, negando suas culturas e identidades, tornando-os invisíveis.

(...) defendemos que a diferença radical da infância consiste precisamente em deslocar-se da norma axiológica e gnoseológica constituída pelos adultos, o que faz com que cada criança se insira na sociedade não como um ser estranho, mas como um ator social portador da novidade que é inerente a sua pertença à geração que lhe dá continuidade e faz renascer o mundo. As crianças, todas as crianças transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível (SARMENTO, 2004, p. 11)

O intuito dessa nova agenda de pesquisa é repensar essas relações de poder e propor novas formas de construção do conhecimento que deem visibilidade à infância. Assim, num compromisso de caráter político, busca-se a conscientização acerca das práticas que subalternizam as crianças, num processo de descolonização, dando ênfase na formação da identidade e do protagonismo da criança enquanto sujeito.

Descolonizar é produzir uma processualidade na qual é possível constituir experiências sociais e individuais singulares, que descentralizem, ou façam fugir os modelos e lugares hegemônicos que centralizam sentidos, norma, estética, saúde, entre outros, dominantes e que se constituam para além da lógica do capital. (ABRAMOWICZ & RODRIGUES, 2014, p. 462)

Os recentes estudos da Sociologia da Infância no Brasil consideram diversos aspectos das complexas relações sociais, culturais e regionais vividas pelas crianças e evidenciam diferentes formas de discriminação presentes em nossa sociedade em relação às crianças, seja

discriminação de classe, de gênero, de raça ou de região. Nesse sentido, questionam a noção “adultocêntrica” de infância, por compreendê-la como uma visão embutida do autoritarismo do adulto. Assim, essa abordagem traz tanto para os estudos acadêmicos em geral, como para as ciências sociais em especial, e, tanto para a sociedade em geral, como para os formuladores e implementadores das políticas de atendimento à infância em especial, a construção social da infância como um novo paradigma, com ênfase na necessidade de desconstrução do conceito marcado por uma visão ocidental, colonizada e adultocêntrica.

A pesquisa com crianças, a partir dessa perspectiva, pode configurar-se num rompimento com a lógica que leva o intelectual a falar pelo subalterno, pois que pode romper com a premissa de um sujeito coletivo constituído numa cultura singular. Se a cultura não é instância rígida e homogênea, podemos pensar na cultura produzida pelas crianças como um dos elementos dessa heterogeneidade que permite questionar a forma como as crianças são representadas pelos discursos hegemônicos elaborados a partir de uma lógica adultocêntrica. (MOTTA & FRANGELLA, 2013, p. 188)

Sendo assim, na mesma direção dos estudos pós-coloniais, a Sociologia da Infância apresenta-se em contraposição ao discurso colonial, que manteve as relações de poder na pós-modernidade através das desigualdades, da negação do outro diferente tratado como sujeito periférico. Entende-se, pois, que a criança, particularmente a criança pequena, ainda se mantém nessa posição periférica.

Como reflexo desse debate, vem se desenvolvendo uma perspectiva de investigação na área da educação de crianças pequenas que enfatizam a criança como um ser competente e adaptado às exigências de cada fase de sua vida e evidenciam a participação ativa das crianças em suas relações com os adultos, inclusive a capacidade das crianças de construir estratégias de resistência e transgressão das regras estabelecidas pelos adultos e de constituir outras regras a partir das relações construídas em suas rotinas infantis (ABRAMOWICZ, 2011; ALMEIDA, 2009; CAMPOS, 2008; CORSARO, 2003; 2009; 2011; FARIA & FINCO, 2011; MÜLLER & NASCIMENTO, 2014; NASCIMENTO, 2011; SARMENTO, 2004; 2005; 2008).

É com essa preocupação e localizando-se nesse quadro teórico de concepção de infância que o grupo de pesquisa “Políticas, Programas e Práticas na Educação Infantil” vem desenvolvendo seus estudos e pesquisas sobre diferentes temáticas relacionadas à avaliação de políticas e programas educacionais e sobre a formação e práticas docentes, com foco na educação da primeira infância. Seus objetivos estão relacionados à interlocução de saberes,

numa perspectiva interdisciplinar, que possibilitem novos conhecimentos, dando visibilidade à criança e as suas problemáticas nos processos de formulação e implementação da política educacional e dos processos educativos dirigidos à criança pequena. Nos estudos que estão sendo desenvolvidos, busca-se abordagens teórico-metodológicas que se caracterizem pela conjugação de análises qualitativas e quantitativas de dados e que contemplem as diferentes dimensões dos fenômenos estudados. O grupo participa de vários fóruns e redes de pesquisadores, professores e movimentos sociais, em níveis nacional e estadual, que discutem a educação e a Educação Infantil em particular, bem como as políticas e programas de atendimento à primeira infância. Com essa participação, pretende-se cumprir seu papel social e político, contribuindo efetivamente para a reflexão da realidade educacional e subsidiando políticas e programas que visem a melhoria da qualidade social da educação no país. O grupo ainda divulga e discute os resultados dos seus trabalhos em reuniões científicas, onde tem procurado contribuir para o debate educacional e a troca de experiências e de informações. Realiza ações de formação continuada junto a profissionais da área de educação e de promoção de eventos científicos, atua também na formação de novos pesquisadores, com a orientação de alunos de graduação e de mestrado e inserindo-os nas atividades de pesquisa.

Como proposta para o presente seminário, serão apresentadas duas pesquisas em desenvolvimento de mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Fundação Joaquim Nabuco/Universidade Federal Rural de Pernambuco, Karla Barroca e Elaine Santos, que fazem parte do grupo de pesquisa, sob a orientação de Patrícia Simões, coordenadora desse grupo.

CONCEPÇÕES DE EDUCADORAS E FAMILIARES EM CRECHE PÚBLICA E CONVENIADA

O debate sobre o papel e as funções do atendimento educacional a crianças pequenas reflete as concepções de infância e desenvolvimento infantil de pais, educadores, gestores educacionais e dos documentos oficiais que legislam a educação do país.

No Brasil, a discussão sobre concepções de Educação Infantil vem ocorrendo desde a década de 80, tendo seus marcos legais na Constituição Federal de 1988, com o reconhecimento do papel dos órgãos governamentais na oferta desse atendimento e do direito das crianças à educação, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que instituiu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, passando a ser dever do

Estado, na figura da instância municipal, assegurar o atendimento de todas as crianças de 0 a 6 anos, cujas famílias assim desejarem.

Essas mudanças na legislação anunciam o debate que se trava no campo social, político e cultural pela sociedade. Esse debate surge como resultado das mudanças nas formas de organização e estruturação das famílias, do crescente processo de urbanização e da atuação dos movimentos de diferentes setores sociais na expansão da luta pela cidadania. Todos esses fatores contribuíram para a expansão do atendimento à primeira infância pelo setor público nas últimas décadas.

No entanto, com o crescimento da procura desse serviço e a falta do atendimento pelo poder público, cresce o número de instituições criadas pelos movimentos populares, através de organizações comunitárias e organizações não governamentais. Essas instituições ofereciam o atendimento às crianças pequenas até 1996 com caráter de assistência social e, a partir de então, passam a integrar o sistema de educação do país. Dois aspectos importantes caracterizaram esse atendimento: a dificuldade de financiamento que leva à oferta de um atendimento precário e a história construída no contexto da assistência social, com um caráter compensatório e, portanto, fora do âmbito da Educação.

Dessa forma, além dos problemas de atender à demanda, é necessário modificar a concepção de educação assistencialista, isto significa atentar para as várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve principalmente assumir as especificidades da Educação Infantil e rever as concepções sobre a infância, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado.

Fundamentando esse debate, os estudos acadêmicos apontam, por um lado, para as possibilidades que a intervenção educacional nessa faixa etária tem na promoção do desenvolvimento infantil e da diminuição das desigualdades sociais. Por outro lado, numa outra perspectiva, a infância passa a ser compreendida em seu papel ativo de interferir no seu meio e na sua cultura e na construção do seu próprio conhecimento. Sendo assim, as concepções de infância e de desenvolvimento em disputa no discurso científico e social definem as formas que o atendimento educacional no âmbito das instituições de Educação Infantil vai assumir nos textos oficiais e nas práticas pedagógicas.

Com essa preocupação, o estudo pretende investigar as concepções de infância, de desenvolvimento e das funções da Educação Infantil em dois setores da comunidade escolar: familiares das crianças e profissionais da educação, em duas instituições de Educação Infantil, sendo uma da rede pública municipal de ensino e outra da rede conveniada. Para tanto, estão

sendo realizados quatro grupos focais e comparadas as concepções dos diferentes setores investigados das duas instituições. A análise proposta insere-se no debate nacional sobre a importância da Educação Infantil como estratégia de inclusão e diminuição de desigualdades sociais e sobre a necessidade de práticas pedagógicas nessa etapa de ensino que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, entendida como sujeito de direitos.

BRINCADEIRAS ENQUANTO EXPRESSÕES DAS CULTURAS INFANTIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Com o intuito de compreender como as crianças organizam o brincar em suas culturas infantis no tempo e no espaço da Educação Infantil no campo e analisar como as crianças lidam com as relações de poder, gênero, conflitos, amizades que compartilham nas brincadeiras, um outro estudo está sendo desenvolvido tomando como base a perspectiva dos estudos sociais da infância.

As culturas infantis consistem em ações compartilhadas entre as crianças segundo suas formas de interpretar o mundo e o significado atribuído por elas, diferentemente das ações e interpretações dos adultos (CORSARO, 2011). Nesse sentido, o brincar constitui-se como uma forma de expressão dessas culturas que possibilita as crianças vivenciarem sentimentos, emoções, conflitos e amizades através de um processo de reconhecimento de si e do outro dentro da construção das relações sociais.

O brincar é algo associado exclusivamente às crianças, por ser considerado o oposto do trabalho, da mesma forma que a cultura sempre foi vista como algo pertencente ao adulto, e as crianças seriam apenas meras reprodutoras dessa cultura. No entanto, a cultura aparece nos jogos, nas brincadeiras e nos desenhos das crianças como formas de relação com o mundo (OLIVEIRA & TEBET, 2010, p. 49).

Nessa pesquisa, tendo como núcleo central a concepção de infância enquanto ator social, construtor de cultura e participante ativo da sociedade, as vozes das crianças são incluídas na investigação ao longo de todo o processo de interação com a pesquisadora no campo, a partir da perspectiva etnográfica de pesquisa.

Ressalta-se, nesse estudo, o reconhecimento da criança do campo em suas particularidades de acordo com a cultura e o espaço social que ela está inserida, e a

necessidade de visibilizá-la incluindo suas percepções na organização do tempo e do espaço na educação institucional que ela faz parte.

O desenvolvimento de pesquisas com crianças camponesas nos espaços de Educação Infantil no campo ainda é um trabalho recente, com poucas investigações que, ao direcionar o foco para o cotidiano dessas crianças, chama a atenção para os desafios da sua realidade (TEIXEIRA, 2009; LEITE 2002a, 2002b; BARBOSA, GEHLEN, FERNANDES, 2012; SILVA et al., 2012).

Esses estudos pensam a criança do campo com o intuito de desvelar seu contexto de vida e as suas brincadeiras, procurando resgatar as noções de infância numa realidade marcadamente esquecida, reflexo do processo histórico e social de crescimento dos espaços urbanos que, ao direcionar recursos para o atendimento nas instituições de educação infantil das cidades, não prioriza os direitos das crianças moradoras do campo.

Desse modo, busca-se problematizar as diferentes formas de viver as culturas infantis pelas crianças, enxergá-las para além das margens que as enquadram no olhar artificial, com o reconhecimento da sua alteridade, como pessoas que precisam ser conhecidas e evidenciadas no âmbito político, social e cultural, como sujeitos pertencentes à realidade do campo.

Ligadas às transformações sociais e culturais do reconhecimento da infância e da visibilidade da criança, as brincadeiras e os brinquedos carregam uma relação com o reconhecimento da infância e as modificações que foram sendo vivenciadas pelas crianças no âmbito sociocultural.

Nesse sentido, as culturas infantis são constituídas historicamente, a partir das práticas do brincar e dos brinquedos, num diálogo mudo onde as expressões das histórias, dos hábitos e costumes dos povos perpetuam-se nos retratos de uma sociedade que se reconfigura constantemente.

APORTES TEÓRICOS E FUNDAMENTOS DAS PESQUISAS

As referências fundamentais para situar as trajetórias dessas pesquisas são os estudos de Corsaro (2003; 2009; 2011), com a proposição do conceito da reprodução interpretativa que coloca a criança como protagonista das interações que estabelece e do seu próprio desenvolvimento, a proposta de Sarmiento (2004; 2005; 2008) de uma gramática para a

compreensão das culturas infantis e o conceito de infância como uma categoria geracional e estrutural da sociedade utilizado por Qvortrup (2010; 2011).

Os estudos da “nova Sociologia da Infância” distanciam-se da concepção de socialização de Durkheim ao admitir a infância enquanto uma construção cultural, social e histórica, com um significado em si e a criança como um sujeito social, capaz de produzir mudanças no sistema social em que está inserida (SARMENTO, 2008).

Nessa perspectiva, a criança é um indivíduo que, não só internaliza os conhecimentos, mas também se adapta, reinventa e reproduz, tendo, pois, um papel ativo em sua relação com o meio em que vive. Essa criança atribui significados ao seu mundo e tem a capacidade de interferir no seu meio e na sua cultura e nas formas que possui de construir o seu conhecimento.

16

No entanto, dizer que uma perspectiva sociológica de socialização destaca a importância de processos coletivos e conjuntos não é suficiente para a construção de uma nova sociologia da infância. O problema é o termo *socialização* propriamente dito. Ele tem uma individualista e progressista que é incontornável. (CORSARO, 2011, p. 31).

A infância, portanto, passa a ter um valor em si, um valor que independe das fases posteriores do seu desenvolvimento. Como reflete Abramowicz e Rodrigues (2014):

O que significa dizer que existe uma infância? Ao dizermos isto estamos dizendo muitas coisas, e coisas díspares. Por um lado, a infância é uma construção social, produzida e engendrada no interior de uma série de normas, de leis, de medidas, de pressupostos, que vão dos filosóficos aos teológicos, dos jurídicos aos pedagógicos e psicológicos. Estamos também, sobretudo, convergindo com as discussões que problematizam certa naturalização da infância, compreendida como fase de desenvolvimento da criança, ou como uma fase biológica do desenvolvimento humano, igualmente sobreposta a todas as crianças. (p.464)

Dessa forma, a infância passa a ser compreendida como uma categoria estrutural para a compreensão da sociedade (QVORTRUP, 2010). O estudo da infância focaliza as formas de socialização como resultantes das influências que as crianças sofrem do mundo em que vive, mas, também da sua interferência nos seus meios sociais e culturais (CORSARO, 2011).

As crianças pertencem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, a um espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e uma etnia, em outras palavras, são crianças concretas e contextualizadas, são

membros da sociedade; atuam nas famílias .nas escolas, nas creches e em outros espaços, fazem parte do mundo, o incorporam e , ao mesmo tempo, o influenciam e criam significados partir dele. (NASCIMENTO, 2011, p.41).

Para Qvortrup (2010), “a variabilidade cultural da infância contemporânea testemunha a favor da sua presença universal” (p. 637). Dessa forma, esse autor compreende que a infância está definida como categoria estrutural permanente, assim como as outras categorias geracionais, e não apenas uma fase do desenvolvimento. Essa categoria assume formas diferentes, que são resultados das transformações sociais, por essa razão é importante conhecer como as microvariáveis afetam a infância. Para tal, é primordial buscar o universo dessa infância.

A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier- por todo o período de sua infância. Quando essa criança cresce e se torna um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrario, continua a existir para receber novas gerações de crianças. (QVORTRUP, 2010, p.637)

Segundo Sarmiento (2005) é necessário pensar a infância como uma categoria estrutural social a partir da perspectiva geracional, que, assim como outras categorias geracionais é dependente de aspectos estruturais como: classe, gênero, raça e aspectos simbólicos que possibilitam e constituem os efeitos sincrônicos (geração- grupo de idade - relações estruturais) e diacrônicos (geração- grupo de um tempo histórico definido- estatutos e papéis sociais). Sarmiento também salienta a visão da alteridade, que possibilita perceber as crianças como sujeitos sociais em seu contexto histórico.

A “reentrada” do conceito de geração na análise sociológica impõe a sua reconceptualização. A tradição mais forte da análise de conceito de “geração” é radical na obra de Karl Mannheim (1993[1928]). Para o sociólogo húngaro, o conceito de “geração” encontra na sociologia do conhecimento que propôs a levar e corresponde a um fenômeno cuja natureza é essencialmente cultural: a geração consiste num grupo nascida na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para o grupo, originando uma consciência comum, que pertence ao longo do respectivo curso da vida. (SARMENTO, 2005. p 364)

Esses autores, ao trazerem a perspectiva da sociologia da infância, reforçam a necessidade de escutar e valorizar a voz das crianças, sujeitos geracionais, que têm muito a

nos dizer sobre nossa sociedade. Portanto, devem ser tratados como autores e com a especificidade própria de seu grupo geracional, implica que o investigador busque os meios mais adequados para entender o fenômeno a partir das informações socializadas nos grupos.

Nesta perspectiva, o foco desses estudos está na criança como um indivíduo compreendido no seu modo de pensar e sentir, sendo protagonista de suas construções e intervenções no seu meio, rompendo com a universalização e a linearidade do desenvolvimento infantil (CORSARO, 2011).

Decorrente dessa concepção de infância, afirma-se uma perspectiva de desenvolvimento humano não linear, que não está dividido em etapas fragmentadas nem compreende a criança de hoje como o futuro, o adulto do amanhã. A criança de hoje é sujeito protagonista do agora, e em sua interação e suas experiências que vai construindo suas relações com o outro. Interage com o outro assumindo papéis diferenciados, construindo o seu processo de desenvolvimento e de formação de sua identidade.

As teorias sociológicas da infância devem se libertar da doutrina individualista que considera o desenvolvimento social infantil unicamente como a internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pelas crianças. (CORSARO, 2011. p 31).

No diálogo entre o campo de pesquisas da Sociologia da Infância com a perspectiva pós-colonial, encontra-se o desafio de tentar compreender os contextos de vida das crianças, suas necessidades e capacidades e de explicitar suas diferenças sem que essas sejam transformadas em desigualdades. Por essa razão, esse conhecimento produzido sobre a infância não pode estar atrelado às concepções de desenvolvimento e escolarização relacionadas à noção de incompletude, definida pela imaturidade e comparada com a maturidade do adulto. Numa outra direção, esse conhecimento aponta para o papel ativo da criança que só será compreendido a partir do ponto de vista das crianças, pois, elas interagem no mundo do adulto, negociam, resistem, compartilham e criam suas culturas.

Sendo assim, ao adotar outra concepção de infância e de criança, na perspectiva pós-colonial da Sociologia da Infância, exige-se também outra concepção de escola e de professor ou professora. O contexto escolar e o professor precisam permitir que a expressão da criança na sua singularidade e capacidade criativa, possibilitando exercer sua autonomia na reconstrução do conhecimento e na criação de culturas infantis produto das relações entre os pares e da imaginação da criança.

Para esse profissional, faz-se necessário também pensar nos paradigmas que estão subjacentes a sua formação que precisa ser repensada para que seja possível atuar diante da

complexidade, diversidade e singularidade da infância e da não linearidade do seu desenvolvimento, em uma perspectiva interdisciplinar. A investigação sobre o processo de construção, ou mesmo produção, da infância leva a refletir sobre o que significa os estudos pós-coloniais para a renovação de uma referência teórica crítica às concepções dominantes da modernidade. É necessário desenvolver uma reflexão sobre como as narrativas sobre a infância acabam por impor uma definição sobre o que é ser criança, como afirma Abramowicz e Rodrigues (2014)

A questão é que há uma infância que modela a criança. Quem concebe a infância é o adulto, que a pensa de maneira pregressa e assim retira a potência e a possibilidade de transformação que há na própria infância. A criança está empobrecida no aluno, no pequeno consumidor, empobrecida em ideias pré-concebidas de infância.(p. 465)

Nesse sentido, o grupo de pesquisa “Políticas, Programas e Práticas da Educação Infantil” está comprometido politicamente com a infância e com a pesquisa que tenha como objetivo revelar processos de exclusão e discriminação e propor alternativas de práticas libertadoras que visibilizem a criança e o seu mundo infantil.

Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, Anete. A Pesquisa com Crianças em Infâncias e a Sociologia da Infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de & FINCO, Daniela. **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 17-36.

ABRAMOWICZ, Anete & RODRIGUES, Tatiane Consentino. Descolonizando a Pesquisa com Crianças e Três Obstáculos, **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 127, p. 461-474, 2014.

ALMEIDA, Ana Nunes de. **Para uma Sociologia da Infância**. Lisboa: ICS, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. GEHLEN, Ivaldo. FERNANDES, Suzana Beatriz. A oferta e a demanda da educação infantil no campo: Um estudo a partir de dados primários. In BARBOSA, Maria Carmem Silveira et al. **Oferta e Demanda da Educação Infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, p.71-106, 2012.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In CRUZ, Silva Helena Vieira. (Org) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, p.35-42, 2008.

CORSARO, William A. **We're friends right? Inside kid's culture**. Washington, United States. Joseph Henry Press, 2003.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In MULLER, Fernanda. CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, p. 31-50, 2009.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. 2ª ed. Porto- Alegre: Artmed, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de & FINCO, Daniela. Apresentação. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de & FINCO, Daniela. **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. Repensando a escola com a palavra: A criança da área rural. **Pro-posições**, v.13, nº1, p. 176-185, 2002a.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. Brincadeiras de menina na escola e na rua: reflexões da pesquisa no campo. **Cadernos Cedes**, ano XXII, nº56, p.63- 80, 2002b.

MOTTA, Flávia Miller Naethe & FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Descolonizando a pesquisa com a criança – uma leitura pós-colonial de pesquisa. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 187-197, 2013.

MULLER, Fernanda. NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Estudos da infância: outra abordagem para a pesquisa em educação. **Linhas Críticas**. Brasília: DF, v.20, n. 41, p. 11-22, 2014.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de. FINCO, Daniela (orgs). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: São Paulo. Autores Associados, p. 37- 52, 2011.

OLIVEIRA, Fabiana de. TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Cultura da Infância: brincar, desenho e pensamento. In: ABRAMOWICZ, Anete & MORUZZI, Andrea Braga. **O Plural da Infância**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

QUINTEIRO, Jucirema. **A emergência de uma sociologia da infância no Brasil**. In Reunião Anual da ANPED, GT 14, 2003.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol.36, nº02, p.631-643, 2010.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, vol.22, nº 01, 2011a. Tradução Maria Letícia Nascimento.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.26, nº 91, p.361-378, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: Correntes e confluências. In SARMENTO, Manuel Jacinto. GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (orgs). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, Ana Paula Soares da. PASUCH, Jaqueline. SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. Crianças ribeirinhas brincando na pré-escola. In SILVA, Isabel de Oliveira e. SILVA, Ana Paula Soares da. MARTINS, Aracy Alves. (Orgs) **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte. Editora: Autêntica, p.187-203, 2013.

ENTRE ESCUTA E SABERES DAS CRIANÇAS NO IMAGINÁRIO DA PESQUISA: DESLOCAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O REENCANTAMENTO DO MUNDO

Grupo de pesquisa LUDICE – Ludicidade, identidade e discurso nas práticas educativas do
Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará
(CNPQ/2004)

Dra. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa - Universidade Federal do Ceará
Dra. Érica Atem Gonçalves de Araújo Costa - Universidade Federal do Ceará
Dra. Nara Maria Forte Diogo Rocha - Universidade Federal do Ceará

22

RESUMO: Este trabalho discute os desafios teórico-metodológicos dos estudos da infância a partir das contribuições da psicologia, da antropologia, da sociologia e da análise do discurso. Estes referenciais têm embasado as pesquisas do grupo de pesquisa LUDICE – Ludicidade, identidades e discurso nas práticas educativas, do qual as autoras são membros e, sob a coordenação da primeira, é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (CNPQ/2004). Nesse percurso, dialogamos com diferentes áreas do conhecimento, considerando a tarefa ético/política de subverter a reprodução de um modo abissal de se fazer a vida e suas urgências. Assim, construímos os recortes de estudo tensionando as fronteiras das relações alteritárias, entre as práticas da cultura de pares e as escolares, entre adultos e crianças e entre relações marcadas pela diferença étnico racial. Quer adotando uma postura metodológica etnográfica ou de intervenção, encontramos no lúdico uma estratégia metodológica privilegiada para a compreensão dos processos de subjetivação nos quais estão implicados tanto os pesquisadores quanto as crianças. Com a análise do discurso (bakhtiniana e genealógica) compreendemos as condições de produção do dizer e da escuta que posicionam os sujeitos na interlocução do trabalho de pesquisa de tal modo que possamos dar conta das vozes que disputam o sentido no texto, ou seja, das relações de poder/saber. Os resultados sugerem que essas abordagens são produtivas para a construção de uma postura descolonizadora que possibilita a apreensão das particularidades do ponto de vista infantil.

Palavras chaves: alteridade; culturas infantis; pesquisa; estudos descoloniais.

ABSTRACT: This paper discusses the theoretical and methodological challenges of Childhood Studies through psychology, anthropology, sociology and discourse analysis contributions. These references has grounded LUDICE Research Group - Playfulness, Identities and Speech in educational practices. This group, from Universidade Federal do Ceará Post-graduation Program(CNPQ / 2004) is led by the first author of this paper. We dialogue with different areas of knowledge, considering an ethical and political task of subvert a reproduction of an abyssal way to live life and its emergencies. This way, we built the research framing eroding the “otherness” borders between the peer and scholar cultures, between adults and children, and between ethnic-racial differences. Whether adopting an Ethnographic or Intervention methodological approach we found at play a privileged methodological strategy to the comprehension of the subjectivity in processes, which involves adults and children. We comprehend with bakhtinian and genealogical approach of the Discourse Analysis the conditions of productions of the discourses and of listening wich positioning subjects in interlocution at research. We can understand the voices that dispute the meaning, so, power/knowledge relations. The results show us that those approaches are productives to a decolonizing attitude that allow the children particular points of view.

Key-words: Otherness, Childhood Cultures, researches, decolonial studies.

1 Criando problemas: a definição dos objetos nas pesquisas com crianças

Com o presente texto, objetivamos apresentar os referenciais teórico-metodológicos que embasam os trabalhos desenvolvidos no âmbito do grupo de pesquisa Ludice – ludicidade, identidade e discurso nas práticas educativas, inscrito na plataforma de pesquisa do CNPQ e vinculado ao programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará. Aliado a esse propósito maior, discutimos os rumos trilhados pelo grupo de pesquisa na produção do conhecimento, considerando a tarefa ética de subverter a reprodução de um modo abissal (SANTOS, 2010) de se fazer a vida e suas urgências, com base na qual construímos e nos constituímos mutuamente como sujeitos de conhecimento e políticos.

O Grupo de pesquisa, ao exercitar uma ontologia do presente (FOUCAULT, 1983), mantém como pilar o diálogo entre diferentes referenciais teóricos, a fim de fortalecer-nos como pesquisadores, em relação aos desafios de tomar como objeto questões contemporâneas, muitas vezes naturalizadas, invisibilizadas.

As crianças, assim, como os jovens, pela situação histórica em que se encontram, tem merecido a atenção do corpo social de um modo bem particular. É que, ao que parece, a análise social reconhece que em tempos líquidos (BAUMAN, 2001) aqueles que se situam à margem do mundo do trabalho (desempregados, jovens e crianças, velhos etc.) são os mais fragilizados.

No entanto, como a ordem social vigente define que alguns possam usufruir de uma vida de abundância à custa da carência de outros, contraditoriamente, assistimos: a) por um lado a uma crescente valorização da infância, expressa na proliferação do mercado de produtos infantis e de uma vontade insaciável de saber pelas ciências e b) de outro uma, cada vez mais acentuada, pauperização das condições de vida de crianças de determinadas classes, expressos na negligência social de que são alvos preferenciais.

Do ponto de vista da educação, onde se situa nossos interesses, muito se tem avançado no que se refere à compreensão dos processos de escolarização e aprendizagens, em particular nos momentos iniciais da vida. Esses esforços, no entanto, tem sido limitados, por um lado, pelas abordagens psicológicas desenvolvimentistas (WALKERDINE, 1998) e de outro pela visão, ainda predominante no pensamento educacional, da escola como uma instância isolada da vida social, “dentro” da qual podemos fazer experimentos emancipatórios, deixando intocado, contudo, o contexto social mais amplo. A mercantilização do ensino no nível da educação básica contribui para esta situação levando a crer que o sucesso das metas educacionais deve-se mais ao trabalho pedagógico do que às condições sociais do alunado.

Na atualidade, o excesso de saberes sobre a vida infantil, ao lado de certo sentimento de impotência diante da situação a que chegamos, tem gerado a necessidade de pensar a infância em outros termos. Muito contribuiu para o repensar da lógica que preside as instituições de acolhimento da criança, bem como do modo de interrogá-la, a contribuição da sociologia da infância (SIROTA, 2001; BROUGÈRE, 1997; SARMENTO, 2008; VASCONCELOS; SARMENTO, 2007; CORSARO; 2011) e da filosofia (DELEUZE, 1996;1998; KOHAN, 2004). Kohan (2004), em seus *Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância*, flagra essas limitações, distinguindo a infância como uma temporalidade cronológica, regulada pela diferença etária, de uma temporalidade aiônica, mais acontecimento e mais potência. Esta é, a concepção que nos desafia e para a qual direcionamos nossas pesquisas com crianças. O autor nos convida a renunciar a petulância dos *saberes científicos* e a nos interrogar em outras direções. Ao invés de perguntar: “o que é uma criança?” para, então, educá-la, perguntar: “o que pode uma criança? O que pode a educação?” abrindo-se novas potências.

Para Quivy e Van Campenhoudt (1998), a definição da pergunta de partida é a bússola da pesquisa, da qual decorrem as escolhas metodológicas que conduzirão o trabalho da procura de respostas. Logo, o trabalho de problematização ou construção do objeto de pesquisa precisa ser maturado no diálogo com a tradição científica e a realidade que se quer conhecer. Sabemos, entretanto, que se o pesquisador interroga a realidade, esta também o interpela. De tal modo que as respostas resultam de um movimento de aproximação às vivências dos sujeitos e de distanciamento crítico, que permita ultrapassar as impressões mais imediatas, o plano das convicções mais estabelecidas em direção a uma paisagem mais multifacetada. Além disso, nas ciências humanas, os objetos empíricos falam, se deslocam, pensam e tomam posição diante do pesquisador, questionando o seu fazer.

Nosso primeiro trabalho de pesquisa interrogava: o que as crianças têm a dizer sobre a relação brincar e escola? A palavra foi dada ao brincar. Vale observar, entretanto, que sem uma teoria do discurso, não teria sido possível uma resposta plausível. Foi ela que permitiu apreender a plurivocalidade presente nas enunciações lúdicas. O Brincar para o pesquisador, pode ser lido como um discurso (COSTA, 2007) em que a autonomia, inventividade e liberdade da criança encontram expressão. As problemáticas de estudo foram se construindo em intenso diálogo com os diferentes campos de saber.

Em seguida, pudemos nos perguntar: Como a diversidade étnico-racial e de gênero está sendo representada no imaginário infantil através das brincadeiras? (COSTA, 2007). O

recorte desta problemática nos conduziu aos estudos culturais e pós-coloniais (HALL, 2006; SILVA, 2000; FANON, 2008), problematizando a ideia da democracia racial, os laços de adesão entre os valores racistas e os dispositivos institucionais e, por fim, suas manifestações subjetivas. Os resultados mostraram a sensibilidade das crianças a questões que, para o senso comum, parecia não afetá-las.

Sendo o brincar um ponto de intersecção entre o mundo adulto e infantil, logo orientado por diferentes lógicas, outras perguntas foram se delineando: Como o contexto da rua e a natureza dos artefatos lúdicos contribuem para a diferenciação dos modos de brincar? Que lógicas presidem a construção desses artefatos? O interesse de Costa, Lima e Santos (2007), aqui, é sinalizar as injunções postas ao brincar e como as crianças manejam o seu espaço de ação, partindo da hipótese de que os modos de brincar das crianças se diferenciam tanto em função do objeto, no que concerne aos aspectos: forma, materialidade e funcionalidade; quanto em função dos contextos nos quais as práticas lúdicas ocorrem. Os resultados apontaram para diferentes representações de infância envolvidas na construção dos artefatos lúdicos industriais e artesanais e revelou os constrangimentos sociais envolvidos no brincar de meninas e meninos (COSTA; LIMA; SANTOS, 2007).

Porém, foi a investigação do brincar em perspectiva intergeracional (COSTA, 2010) que, estudando as transformações do brincar em diferentes temporalidades, através de relatos autobiográficos, apontou os elos que conectam e separam as gerações no que se refere às práticas lúdicas, localizando as maiores rupturas na geração contemporânea. Tais transformações se devem a tecnologização do brincar e a mercantilização do brincar, com impactos consideráveis na relação entre crianças e adultos. Diferentemente de Postman (1999) que vê nessas transformações a morte da infância, consideramos que a ideia moderna de infância é que caduca, qual seja, a ideia de uma infância a partir do déficit. Para aprofundar esse debate, Costa (2015) enfrenta a questão: como a escolarização produz a diferenciação adulto/criança numa escola de educação infantil? Põe em discussão os limites fronteiriços que tensionam essas definições a partir de uma abordagem das categorizações produzidas no contexto de uma escola comprometida com a ideia do protagonismo infantil. A inserção da adulta-pesquisadora, na brincadeira e na sala de aula, entre as crianças mostrou o que pode resultar do contato entre o lúdico e o pedagógico; possível quando nos misturamos às crianças, mas do que quando a tomamos como aqueles sobre os quais devemos entender tudo. Mais do que fazer algo inabitual na escola, ou seja, sem a diretividade pedagógica e com fins preestabelecidos, talvez o importante seja a possibilidade, que vimos de um lugar para o

“aprender com”. Quando nos é dada a oportunidade pelo outro de ver as diferenças que nos constituem (na brincadeira, por exemplo), podemos abdicar de perspectivas centralizadoras e absolutas no campo do sentido. O faz de conta parece sugerir a possibilidade de se aprender e ampliar as experiências identitárias pelo posicionamento como sujeitos de experiência e de linguagem, longe das perspectivas que tentam organizar e regular cronologicamente as trocas intergeracionais. As diferenças flagradas e problematizadas nos seus limites quando brincam crianças e adultos mostram as tensões quando do trânsito entre real e imaginário.

Em continuidade ao trabalho de pesquisa sobre as relações etnoraciais, já reportado, Cabral (2007) reflete sobre a relação entre o pertencimento étnico-racial, exclusão, invisibilidade e silêncio em uma turma de educação infantil do sistema escolar público da cidade de Fortaleza, se perguntando: “Identidade étnico-racial em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas?”. Os resultados mostram que o brincar, aqui também compreendido como estratégia metodológica, favoreceu a expressão do imaginário infantil acerca do tema, bem como de sua elaboração. Nessa perspectiva em aliança com os desdobramentos das políticas de inclusão educacional de recorte racial, Cabral (2013) se interroga: Quais os desafios e possibilidades de uma educação para a promoção da igualdade étnico-racial na educação infantil? Considerando que a escola, como lócus onde acontecem as pesquisas, é antes de tudo uma instituição do estado, regida por diferentes lógicas de ação (SARMENTO, 2000). Embora o trabalho estivesse voltado para as docentes da educação infantil, a análise requereu a consideração de diferentes níveis de instanciação atuantes na ação pedagógica.

Retomando a problemática das identidades etnoraciais, unindo agora tanto o interesse nas práticas escolares como as formas de apreensão das crianças acerca do tema, Rocha (2015) se pergunta: como as crianças significam os saberes sobre a cultura e história africana e afro-brasileira na escola? O estudo articula as contribuições da Sociologia da Infância e Análise do Discurso com as Epistemologias do Sul. Os resultados sugerem que os sentidos expressos pelas crianças na transmissão da história e cultura africana e afro-brasileira reposicionam os conflitos inter-raciais constitutivos da sociedade brasileira, que também aparecem na escola. Estes sentidos constroem-se como paradoxos nos quais as crianças articulam as ambiguidades entre uma experiência cultural mais ampla marcada pelo racismo, mas tensionada pelos valores de igualdade preconizados pela intervenção pedagógica, que visa a convivência inter-racial harmônica entre os pares. Ao que parece, quando mais ampliado o foco de visão, mais refinada vai sendo a escuta da criança.

O que todos esses trabalhos apontam é para a necessidade de inflexões teórico-metodológicas que descolonize o olhar sobre a criança, para o que urge deslocamentos de posição do pesquisador que considere a criança um interlocutor legítimo. O brincar, principal eixo, embora considerado um mirante privilegiado das práticas infantis, toma distância de qualquer concepção naturalizante do mesmo, ao pensá-lo como uma prática discursiva.

2 Operando nas fronteiras: uma perspectiva descolonizadora para pensar (com) Crianças e Educação

27

A ligação entre a Sociologia da Infância e as teorias pós-coloniais foi ensejada em publicação organizada por Faria e Finco (2011), abordando o campo da Sociologia da Infância no Brasil. Florestan Fernandes é citado como um dos primeiros estudiosos da infância no Brasil na década de 1940, com as “trocinhas do bom retiro”, onde se apresenta um conceito de cultura da infância e é mostrada a condição infantil como objeto da sociologia. Os autores apontam também os estudos de Rosemberg ao aludirem ao adultocentrismo na discussão sobre a educação como colonialismo. Os Estudos Pós-coloniais contribuem nesse sentido por pensarem o mundo contemporâneo a partir de perspectivas críticas do essencialismo e das relações desiguais. Assim, aprender com as crianças é “habitar as brechas dos discursos dominantes” (FARIA; FINCO, 2011, p.6). A Sociologia da Infância no Brasil parece ligada aos temas educacionais na busca de uma educação emancipatória.

No século XX, as crianças são tematizadas nas ciências sociais como sujeitos de direitos e atores sociais, o que teve a ver com o processo de redemocratização do Brasil, com forte participação dos movimentos populares em defesa dos direitos das crianças. Entre os anos 1960 e 1980, a infância era vista como um problema social e as crianças vistas como objeto de controle e cuidado, sobretudo as pobres. A emergência da preocupação acadêmica com a infância que acompanha esses movimentos não demonstra ter impacto significativo na situação das crianças mais pobres.

Nascimento (2011) discorda da visão apresentada por Castro e Kosmisky (2010) sobre a incipiência da Sociologia da Infância no Brasil. Em capítulo da mesma publicação, versando sobre a constituição do campo de pesquisa da Sociologia da Infância no Brasil, a partir de pesquisa ainda em curso. Nascimento (2011) realiza, em 2010, o mapeamento dos grupos de pesquisa relativos à área, constatando que a educação emerge como campo disciplinar que mais se fundamenta na Sociologia da Infância e questiona a respeito do impacto desta visão

nas políticas públicas. Sua leitura da Política Nacional de Educação Infantil (2006) revela a presença de conceitos da Sociologia da Infância. Supõe-se então que a relação entre a universidade e as escolas públicas acontece de modo a que a primeira exerça sua influência sobre a segunda:

Em contrapartida, é de supor que esses grupos de pesquisa, em sua maioria instalados em universidades públicas, estabeleçam contato com as redes públicas de ensino, seja por meio do campo da pesquisa ou do envolvimento dos professores em projetos de pós-graduação, ou, ainda, por parcerias entre universidades e secretarias de educação. Desse modo, e como segunda questão, haverá algum impacto do conhecimento produzido por esses grupos sobre projetos e práticas pedagógicas? (NASCIMENTO, 2011, p. 49)

A leitura que apresentamos a respeito da Sociologia da Infância a partir das pesquisas do grupo LUDICE é a de que a Sociologia da Infância um campo muito afetado pelas demandas vindas da sociedade, muitas vezes tomando suas questões das políticas e da militância pelos direitos das crianças. Castro e Kosmisky (2010) dizem que as ciências sociais são provocadas a entrar na discussão da agenda política e compreender o conhecimento sobre a infância que tem sido produzido pelas Organizações Não Governamentais e Internacionais. A relação entre as universidades e a sociedade parece necessitar de um contraponto menos hierarquizado e unilateral em termos da produção de saber. Por fim,

Parece, contudo, necessário compreender melhor os fundamentos teóricos e metodológicos, os contextos de surgimento dos debates, as abordagens interdisciplinares dos estudos da infância, a pertinência das pesquisas, para evitar equívocos na disseminação do campo e no aprofundamento da relação entre a sociologia da infância e educação.”(NASCIMENTO, 2011, p. 52)

O campo da Sociologia da Infância no Brasil se recria através de suas relações com a educação e precisa prezar pelo rigor e pela liberdade. Esta precisão está atrelada à pertinência das pesquisas ao contexto das crianças brasileiras. Tanto a vitimização como a glamourização impedem relações mais próximas entre crianças e adultos, bem como não permitem que os esforços para a melhoria de suas vidas sejam feitos de modo participativo. O diálogo com os Estudos Pós-coloniais possibilita a crítica interna à disseminação do campo de estudos da Sociologia da Infância dando visibilidade a produção de conhecimento do ponto de vista do Sul, geopolítico e epistêmico.

A contribuição das pesquisas realizadas pelo LUDICE, em especial Rocha (2015) e Costa (2004) no sentido de aprofundar teoricamente esta discussão articula crianças e adultos, pensados também em termos de raça/etnia, gênero e estrato social. Encontramos na Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências (SANTOS, 2006), uma perspectiva

fortalecedora do que vinha sendo abordado pelas produções brasileiras e internacionais no campo da Sociologia da Infância, sobretudo no LUDICE.

A Sociologia das Ausências visa trazer o que não é tematizado pelo modo de pensar atual, embora o estruture. Trata-se do que é considerado ausente, mas na verdade está presente e de modo desqualificado. Santos (2006) critica o que nomeia, a partir de Leibniz, como razão indolente, apresentada em quatro modos: a razão impotente, a razão arrogante, a razão metonímica e a razão proléptica. Interessam aqui, sobretudo, as duas últimas. A razão metonímica absorveu os impactos do multiculturalismo para continuar produzindo a não-existência das outras formas de saber, reivindicando a si mesma como único modo válido de racionalidade e, quando não desconhece, subjuga todas as outras. A razão proléptica, por sua vez, subjuga o futuro ao presente, por uma concepção linear e unidirecional da temporalidade, tendo na noção de evolução e progresso fortes aliados na desqualificação de outros modos de produção de saber.

A Sociologia das Ausências visa ampliar o campo de experiências credíveis e aqui a encontramos com a Sociologia da Infância, que, por sua vez, examina um campo anteriormente invisibilizado pela atuação das lógicas acima descritas. Assim, a Sociologia das Emergências opera uma contração, ou seja, uma aproximação mais concreta do futuro em termos de probabilidades, com o objetivo de uma ancoragem da esperança. Essa contração também diz respeito a uma aproximação do horizonte, que deixa de ter um caráter tão longínquo, universal e grandioso. Funcionando em par com a dilatação do presente, as emergências visadas são aquelas relativas às emancipações sociais que reivindicam realização. Trata-se do que aparece como potência/capacidade ou potencialidade/possibilidade, isto é, “As culturas só são monolíticas quando vistas de longe. Quando vistas de dentro ou de perto é fácil ver que são constituídas por várias e por vezes conflituais versões da mesma cultura” (SANTOS, 2006, p.121).

O LUDICE, ao priorizar a problematização de objetos de pesquisa referentes às culturas infantis, o faz considerando matizes raciais, de gênero e de classe social. Os Estudos de gênero constituem-se no campo interdisciplinar entre a Antropologia, a Psicanálise, a Linguística, a Sociologia e a História, reunindo uma vasta produção.

Sabendo que a matriz de poder que institui o gênero é marcadamente branca, falocêntrica e heterossexual, opera-se aí mais uma linha do pensamento abissal, como diria Santos (2010), que situaria ao Sul a mulher, ou seja, a mulher como subalterna. Como vimos em Rocha (2015) meninas negras lidariam, portanto, com os efeitos de uma dupla dominação,

sendo praticamente o avesso do projeto hegemônico, ou o mais ao sul do Sul. Sua condição vai delinear modos de viver a infância e localizá-las de um ponto de vista privilegiado sobre a sociedade atual para compreendermos formas de dominação e de resistência. A simples pluralização do conceito “de mulher para mulheres, de criança para crianças” continua deixando escapar a normatização ao se articular e fixar nas outras questões concernentes à raça/etnia e idade.

3 Modos de brincar e dizer ou dos caminhos metodológicos

Os aportes teórico-metodológicos norteadores dos trabalhos de pesquisa do LUDICE constituem as ferramentas com que operamos. Essas operações ou leituras do mundo são fruto da íntima relação entre teoria e método, e do modo como esses se alinhavam à medida que (nos) ocupamos os espaços-tempos onde vivem crianças e adultos.

A crítica e a subversão do adultocentrismo é uma diretriz ampla no percurso do grupo. Diretriz que encontra, por sua vez, várias linhas de ação, de acordo com os espaços-tempos e objetos das pesquisas. Procuramos interpretar as culturas infantis tendo em conta as relações instituídas entre essas duas categorias conceituais: o adultocentrismo e a perspectiva colonial. Embora a crítica à preponderância da perspectiva adulta na produção dos conhecimentos e verdades acerca das infâncias pareça consolidada no campo dos estudos da Infância, área com que dialogamos nestes 10 anos de trabalho, a complexidade dessa diretriz reside no fato do adultocentrismo ou dos adultocentrismos (epistêmico, moral, jurídico, pedagógico) representarem um interdiscurso que (re)produz de certo modo as posições discursivas de crianças e adultos, perfazendo diferentemente os contextos de interação em que se implicam esses sujeitos.

Desse modo, a abordagem dialógica da linguagem e o fazer etnográfico representam duas forças que direcionam nossas análises interpretativas e críticas acerca dos dizeres das crianças. Posicionam o pesquisador de modo a escutar as vozes sempre circunstanciadas que fazem a malha discursiva em que se inserem e participam os sujeitos infantis.

O pesquisador neste referencial epistemológico está imerso e ligado ao objeto que pretende compreender (de modo geral os modos de subjetivação infantis), sendo necessário um constante jogo entre familiarização e estranhamento, próprio ao fazer etnográfico. A pesquisa de campo é entendida como uma experiência intercultural de diferentes dimensões, materializadas pelos encontros com as culturas escolares, infantis, negras, indígenas, lúdicas,

de rua, midiática, que interpelam o pesquisador assim como os sujeitos da pesquisa. Nesses encontros é possível experimentar processos de singularização e desnaturalização do que está engessado, do que já não gera mais questão. A desconstrução de categoriais sociais e normativas (“ser adulto”, “ser negro”, “ser criança”, “ser homem”, “ser mulher”) é compreendida como forma de problematizar o mesmo e abrir-nos ao trabalho com a diversidade.

Para nós, o diálogo com a sociologia da infância e, sobretudo, com a análise do discurso a partir de Bakhtin (2011), potencializou nosso olhar sobre os estudos com criança. Tendo em conta esses pressupostos, rompemos com a ilusão da transparência da linguagem e, por conseguinte, do sujeito. Segundo Bakhtin (2011), a linguagem é uma arena onde o sentido é disputado pelas forças sociais em confronto e a enunciação é esse acontecimento. Assim, cai por terra a tese do “dar voz à criança”, pois o ato de dar subentende que ela não teria. Logo, é de refinar a escuta que se trata.

Mas, dizer supõe um contexto interlocutivo. Como, então, interpelar as crianças? Adotando a tese de que as crianças são produtora de cultura (BROUGERE, 1997; CORSARO, 2011), consideramos que o brincar é um cenário privilegiado para sua escuta, pois elas re-produzem, em na interação com seus pares, experiências particulares sobre a vida social na qual estão inseridas, interpretando-a segundo seus desejos e necessidades.

Do ponto de vista da pesquisa dos processos identitários que envolvem crianças e adultos, essas trilhas tem nos levado a conceber que estar *entre* é descolonizar modos de produzir significados. Para estar *entre*, na fronteira, o pesquisador recusa o discurso especialista (do *expert*) e experimenta as multidirecionalidades na produção de sentido, o que pode ser muito revelador para o seu processo formativo. Essa transformação do adulto (os pesquisadores são adultos) é um ponto importante para a reviravolta epistêmica e ética a que nos dedicamos. Dar-se conta da alteridade infantil no desenrolar da pesquisa é fazer aparecer sua presença e junto com ela compor as aberturas necessárias ao já sabido, ao já dito, ao já consolidado. Do mesmo modo, dar às crianças a oportunidade de confrontar-se com experiências com os adultos, que não sendo necessariamente pedagógicas (mas educativas, pois transformam) reativem nossas capacidades criadoras de outros mundos, menos temerosos no exercício de dizer “e se fosse de outro modo?”.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro, RJ: J. Zahar, 2001.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

CABRAL, Marcelle Arruda. **Identidade étnico-racial em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas?** 2007. 118 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

CASTRO, Lucia Rabello; KOSMINSKY, Ethel V. Childhood and its Regimes os Visibility in Brazil: an Analysis of the Contribution of the Social Sciences. **Current sociology**, v. 58, n. 2, p. 206-231, mar. 2010.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Érica Atem Gonçalves de Araújo. **Com que diferenças se fazem adultos e crianças: uma analítica das posições discursivas sob a ótica da fronteira e da experimentação**. 313f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

COSTA, Marcelle Arruda Cabral. Os desafios de uma educação para a diversidade étnico-racial: uma experiência de pesquisa-ação. 230f. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da. Bonecas: objeto de conflito identitário na arena da dominação cultural. *In: . 27º REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2004, Caxambu/MG. Anais...* Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em :<
<http://27reuniao.anped.org.br/gt07/t074.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2012

_____. Ecos do silêncio em narrativas (auto)biográficas. *In: ATEM, Erica; COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da (Orgs.). Alteridade: o outro como problema*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011. p. 50-61.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues; COSTA, Nelson Barros da (Orgs.). **Modos de brincar, lembrar, dizer: discursividade e subjetivação**. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

_____. **Brincar e escola: o que as crianças tem a dizer?** Fortaleza: Edições UFC, 2012.

_____. **Na aldeia, na escola, no museu: alinhavos entre infância e trabalho docente**. (prelo)

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da, LIMA, Francisca Josélia Inocêncio; SANTOS, Núbia Agostinha Carvalho. Entre mãos e máquinas: a lógica de construção dos artefatos lúdicos. *In: COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da; COLAÇO, Veriana de Fátima*

Rodrigues; COSTA, Nelson Barros da (Orgs.). **Modos de brincar, lembrar, dizer:** discursividade e subjetivação. Fortaleza: Edições UFC, 2007. pp.59-82.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da; RIBEIRO, Rosa Maria Barros. **Diversidade cultural e desigualdade:** dinâmicas identitárias em jogo. Fortaleza: Edições UFC, 2004

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da . Cultura lúdica, discurso e identidades na sociedade de consumo, 2005

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. (Vol 3).

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de e FINCO, Daniela. **Sociologia da infância no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2011.

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

FOUCAULT, M. (1983). Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p.253-278.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KOHAN, Walter Omar. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. In: 27 REUNIAO ANUAL DA ANPED, 2004, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em:> http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_walter_kohan.pdf> Acesso em: 29 jul.2015.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. **Sociologia da infância no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2011. p. 37-54.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. [Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Vol. IV]. Porto: Companhia das Artes, 2006

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Lógicas de Ação nas escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, dezembro, 2000.

VASCONCELLOS, VERA Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Martins, 2007

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cad. Pesqui**, São Paulo, n.112, mar. 2001. Disponível em:
<[HTTP://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100001&Ing=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100001&Ing=en&nrm=iso). >. Acesso em: 25 jan. 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da.(Org). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUIVY, R. e VAN CAMPENHOUDT, L. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1998.

ROCHA, Nara Maria Forte Diogo. **Relações étnico-raciais e Educação Infantil: dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola**. 320f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades reguladas**: as pedagogias construtivistas e outras de formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (pp 143-215)

PEDAGOGIAS DESCOLONIZADORAS: ANARQUISMO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Grupo de Estudos em Educação Infantil – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(GEIN/UFRGS)

Olívia Pires Coelho
Maria Carmen Silveira Barbosa (Orientadora)

RESUMO: Este texto pretende inserir-se nos debates iniciais sobre pedagogia descolonizadora, tendo o anarquismo como principal elemento, utilizando-se como referencial teórico principal os estudos em Pedagogia Libertária. Entende-se, portanto, que as propostas do anarquismo para a pedagogia procuram descolonizar desejos e corpos infantis, uma vez que seus princípios geradores evidenciam autonomia, autogestão, internacionalismo e ação direta. Trata-se de um estudo em andamento, na fase inicial. Tem como objetivo contribuir para o aprimoramento conceitual das investigações na temática.

Palavras-chave: Descolonizar; Anarquismo; Crianças; Pedagogia;

Apontamentos iniciais e motivações

Este texto integra uma investigação em andamento sobre Educação Infantil e Pedagogia Anarquista, em nível de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, linha de pesquisa Estudos sobre Infância. Centra-se na análise crítica da prática pedagógica anarquista, buscando referências teóricas e metodológicas nesta perspectiva, concentrando-se em um primeiro momento da investigação, especificamente, em livros de literatura infantil de caráter libertário. Na produção deste texto entende-se que o anarquismo é um conjunto de princípios geradores – autonomia individual, autogestão social, internacionalismo e ação direta (GALLO, 2007) - que possuem uma identidade descolonizadora por natureza. A (re)construção de uma linha de pensamento, investigação e produção do conhecimento científico - no que se refere à Infância – revela e, constantemente, ressalta um posicionamento político incisivo.

Posicionar-se no paradigma descolonial nos discursos sobre infância, neste momento, é, portanto, entender que os princípios geradores do anarquismo propõem uma racionalidade distinta para o uso social da ciência, assim como para a produção de conhecimento e as relações de poder envolvidas nas esferas institucionais nos lugares-comuns ao conhecimento científico-formal; proposições estas que divergem da colonialidade e, como afirma (SANTOS, 2007) ao apontar os desafios de problematizar o pensamento colonial, concebem o próprio *conhecimento* como um princípio de solidariedade. Acredito, então, que os princípios geradores do anarquismo se mostram em grande potencial epistemológico para responder

algumas inquietações iniciais para a proposição e desenvolvimento de uma teoria concisa acerca do pensamento descolonial nos estudos sobre infância.

Como objeto de estudo empírico, o livro *A Rule Is To Break* (SEVEN e CHRISTY, 2012) foi utilizado como instrumento inicial de análise. Trata-se de um livro de literatura infantil, produzido para e destinado exclusivamente às crianças, de caráter assumidamente anarquista. Explora o pensamento libertário no universo infantil, é um dos poucos materiais literários infantis com teor anarquista.

Ressalta-se aqui, portanto, um discurso contra-hegômico dos lugares comuns de produção/reprodução do conhecimento dentro da racionalidade científica moderna, especificamente no caso das práticas pedagógicas tradicionais, descendentes do sistema de ensino europeu – apesar de que este texto não pretende se ocupar com esta questão. Este texto insere-se dentro da gama de contribuição intelectual militante anarquista, mesmo que seja trabalhado no âmbito acadêmico.

Propomos aqui oferecer elementos para iniciar o debate sobre pedagogias descolonizadoras, tendo o anarquismo como principal elemento na dinâmica das discussões teóricas e metodológicas.

Um dos objetivos principais é pensar a prática pedagógica para e com crianças além do Estado, além de políticas públicas, leis e portarias. Um pensamento autônomo na construção e socialização do conhecimento e práticas cotidianas em Educação. Um dos elementos utilizados para responder esta inquietação: “mas há prática pedagógica para além do Estado?” foi a investigação de escolas, projetos e iniciativas autônomas e libertárias em alguns países da América Latina, para ilustrar e – para quem se interessar – quantificar as práticas.

Procedimentos teórico-metodológicos

Por esta se tratar de uma pesquisa anarquista, utilizei majoritariamente o anarquismo epistemológico como Sul da pesquisa.

O anarquismo epistemológico pode ser entendido como uma crítica ao dogmatismo da ciência. Paul Feyerabend organiza as ideias na obra “Contra o Método”, publicada na década de 1970. Não pretendo utilizar as ideias do autor como “guia” para executar a pesquisa. Aproprio-me – livremente- de algumas ideias para não ter que seguir ideia fixa nenhuma. Em especial, do conceito de que, nas ciências humanas e sociais, “tudo vale”. “Tudo vale”

significa simplesmente que não existe uma única metodologia que seja sempre válida. Ou seja, é o método que deve se adequar às circunstâncias e não as circunstâncias que devem se adequar ao método. O objetivo aqui não é trocar um conjunto de regras (o método) por outro conjunto de regras (sem método).

Meu objetivo não é o de substituir um conjunto de regras por outro conjunto do mesmo tipo: meu objetivo é, antes, o de convencer o leitor de que todas as metodologias, inclusive as mais óbvias, têm limitações. (FEYERABEND: 1977).

É importante ressaltar que as ciências humanas e sociais (falo da minha experiência na Geografia e na Pedagogia) ainda não se emanciparam do positivismo e da linearidade dos procedimentos científicos das ciências exatas. Há uma especificidade muito grande nos fenômenos estudados pelas ciências humanas e sociais.

Não é possível por a Educação sob um microscópio e analisa-la. Não pode ser tratada como um assunto estático, passível de análise fechada com objetivos e resultados pré-prontos. Os fenômenos sociais são muito complexos para serem analisados sob teorias e procedimentos teóricos tão fechados.

Acredito que a autonomia nos procedimentos de realização de uma pesquisa, de uma investigação científica nos dá liberdade para aceitar o resultado que vier, pois o nosso resultado é a realidade, uma análise da realidade. As teorias servem, neste contexto, para elucidar, instrumentalizar e fomentar o debate. “A ciência é um empreendimento essencialmente anárquico: o anarquismo teórico é mais humanitário e mais suscetível de estimular o progresso do que suas alternativas representadas por ordem e lei.” (FEYERABEND: 1977).

A Pedagogia Anarquista: descolonizando desejos

O Estado age na educação como uma máquina de controle. As escolas só funcionam sob suas políticas educacionais, seus parâmetros e diretrizes curriculares. Coloniza o pensamento e as ações. O anarquismo propõe uma visão diferente de Educação, no que se refere a descolonizar esses pensamentos e práticas; seria mais adequado referir-se a “anarquismos”, pois existem tantos anarquismos quanto anarquistas, considerando a grande diversidade de correntes e posicionamentos teóricos e estratégias de militância divergentes no movimento. Porém, nesta pesquisa, me refiro a anarquismo enquanto uma atitude. Uma

atitude de negação ao Estado, uma atitude de negação às hierarquias, uma atitude de negação à autoridade.

Para que entendamos a real dimensão da filosofia política do anarquismo, é necessário que o entendamos como constituído por uma atitude, a de negação de toda e qualquer autoridade e a afirmação da liberdade. O próprio ato de transformar essa atitude radical em um corpo de ideias abstratas, eternas e válidas em qualquer situação seria a negação do princípio básico da liberdade. Admitir o Anarquismo como uma doutrina política é provocar o seu sepultamento, é negar sua principal força, a afirmação da liberdade e a negação radical da dominação e da exploração. (GALLO, 2007)

O anarquismo é entendido como um princípio gerador, formado essencialmente por outros princípios básicos, como: autonomia individual, autogestão social, internacionalismo e ação direta. Voltaremos neles posteriormente. O que proponho aqui é como podemos pensar esse conceitos do anarquismo na educação: na autoestima dos/ das estudantes; na participação ativa de todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo: mães, pais, estudantes, educadores/as, equipe pedagógica; repensar o nosso lugar no mundo, construir um sentimento de fraternidade entre todos/as; criar uma responsabilidade política e um comprometimento social no ambiente escolar e, principalmente, fora dele. É preciso, então, entender de que princípio de Educação estou me referindo. Segundo Edgar Rodrigues, anarcossindicalista brasileiro, podemos caracterizar enquanto:

Educar não é o mesmo que instruir. A instrução corresponde ao aprendizado de um ofício, atua no desenvolvimento das faculdades intelectuais, enquanto a educação atinge o homem no seu todo. Um analfabeto pode ser bem educado e um homem instruído, possuidor de títulos doutorais, universitários, um estúpido carente de educação, um incapaz diante da vida. A educação atinge todos os setores em que o homem exerce a inteligência, a memória, a vontade, os sentimentos, o comportamento dentro do grupo, no seu meio e na sociedade. Educação envolve compreensão, tolerância, respeito mútuo, solidariedade humana; não é o ensino de palavras de espaço limitado, é o ensino de fatos, pela natureza, pela vida. Educação – não é convencer a criança e o adulto de que “o homem moral e o bom cidadão deve aprovar, amar o regime social sob o qual vive e que, é imoral, criminoso, criticá-lo, procurar que se modifique, e ainda mais, lutar para destruí-lo.” (Paul Robin) Educação é a forma de ensino expurgado de todas as inutilidades clássicas, integradas as necessidades da vida, tratada individualmente, como as plantas, cada uma independentemente. E, acima de tudo, a preparação do homem para a liberdade, para a criatividade e a solidariedade. Educar é contribuir para formar caracteres retos, despertar o amor pela humanidade, converter o homem no amigo do homem, responsáveis por si, pelo grupo, em irmão do homem. (Rodrigues, 1996)

Sendo assim, portanto, sistematizo as contribuições dos princípios geradores do anarquismo – de acordo com Gallo (2007) – na seguinte estrutura:

- 1- “Autonomia individual: o socialismo libertário vê no indivíduo a célula fundamental de qualquer grupo ou associação, elemento esse que não pode ser preterido em nome do grupo. A relação indivíduo-sociedade, no Anarquismo, é essencialmente dialética:

o indivíduo, enquanto pessoa humana, só existe se pertencente a um grupo social – a ideia de um homem isolado da sociedade é absurda –; a sociedade, por sua vez, só existe enquanto agrupamento de indivíduos que, ao constituí-la, não perdem sua condição de indivíduos autônomos, mas a constroem. A própria ideia de indivíduo só é possível enquanto constituinte de uma sociedade. A ação anarquista é essencialmente social, mas baseada em cada um dos indivíduos que compõe a sociedade e voltada para cada um deles.”

Autonomia individual na Educação: A autonomia do indivíduo pode ser trabalhada no ambiente escolar pela liberdade que pode ser construída para cada estudante desenvolver seus estudos de maneira que lhe for mais confortável, escolhendo suas fontes e materiais de estudo, sendo estas formais ou informais; Os / as educadores/as devem compreender o potencial individual de cada estudante e como a sua identidade pessoal (em conjunto com a sua bagagem emocional e trajetória de vida) pode ser trabalhada para que este construa uma trajetória escolar autônoma, ou seja, construída por este/esta mesmo de maneira que seja possível se identificar com o que foi aprendido / ensinado, que este/esta possa ter participação direta no que lhes é ensinado na escola, para que estes conhecimentos não sejam dispersos da sua realidade. É importante que as vozes dos / das estudantes sejam ouvidas durante a construção do conhecimento, que a sua identidade não seja esquecida ou silenciada durante a trajetória escolar e suas escolhas, potenciais e talentos não sejam reprimidos.

2) Auto-gestão social: “Em decorrência do princípio de liberdade individual, o Anarquismo é contrário a todo e qualquer poder institucionalizado, contra qualquer autoridade e hierarquização e qualquer forma de associação assim constituída. Para os anarquistas a gestão da sociedade deve ser direta, fruto dela própria, o que ficou conhecido como autogestão. Radicalmente contrários a democracia representativa, onde determinado número de representantes é eleito para agir em nome da população, os libertários propõe uma democracia participativa, onde cada pessoa participe ativamente do destino político de sua comunidade.”

Autogestão social na Educação: A administração das escolas e colégios, geralmente, acontece numa hierarquia bem definida, da qual os/as estudantes têm pouco ou nenhum conhecimento sobre. Nós, professores/as, cientes de que as crianças e adolescente permanecem, em média, quatorze ou quinze anos na escola, não nos preocupamos em pô-los a par do funcionamento interno da escola. O regimento vem

pronto para os/as estudantes sem que estes possam opinar, devem apenas reproduzi-lo como verdade absoluta passível de punição caso não seja executado com a mesma rigidez de que foi concebido. Não me parece muito eficaz que cobremos regras e comportamentos cujas pessoas que estamos “ordenando” não participaram da elaboração das regras, obrigamos as crianças e jovens a seguirem “à risca” o que nós, adultos/as, estabelecemos. A escola não é cadeia, ou pelo menos, não deveria ser. As crianças/jovens não estão presas, não estão em regime carcerário para serem tratadas como criminosos constantemente passíveis de punição (geralmente com punições expiatórias). Nada na escola segue a vontade das/os estudantes, estes não têm direito de opinar ou questionar nenhum aspecto do seu próprio cotidiano: horários, espaços, conteúdos, áreas do conhecimento, entre outros. As pessoas responsáveis por decidir a rotina das crianças/jovens na escola são aquelas que não participam ativamente dessa rotina, o que é extremamente incoerente: diretores, coordenadores, coordenadores pedagógicos, inspetores e administradores. Pensar em uma escola auto-gestionada significaria abrir espaço para as crianças terem voz ativa e participação direta no funcionamento da escola e no estabelecimento (ou não) de regras ou “limites” para boa convivência entre si, possibilitando a cada estudante conhecer e questionar a instituição escolar.

3) Internacionalismo: “A constituição dos Estados-Nação europeus foi um empreendimento político ligado à ascensão e consolidação do capitalismo, sendo, portanto, expressão de um processo de dominação e exploração. Para os anarquistas, é inconcebível que uma luta política pela emancipação dos trabalhadores e pela construção de uma sociedade libertária possa se restringir a uma ou a algumas dessas unidades geopolíticas as quais chamamos países. Daí a defesa de um internacionalismo da revolução, que só teria sentido se fosse globalizado.”

Internacionalismo na Educação: Um ambiente de aprendizagem satisfatório não deve (re)produzir preconceitos e nacionalismo fanático. É preciso despertar um desejo de conhecer novos lugares e respeitar novas culturas, sem hierarquias e soberanias. O sentimento de ser cidadão do mundo, não de um “brasileiro” que defende “seu país”, que está disposto a morrer pela “nação”. Mais interessante é desconstruir a noção de que as fronteiras separam os “inimigos”; é importante criar o sentimento de fraternidade entre os povos. O princípio de internacionalismo na educação traz a reflexão de emancipação das unidades geopolíticas (países), portanto, pensar este

princípio no ambiente de aprendizagem seria re-avaliar alguns conceitos frequentes nos livros didáticos e em todo material pedagógico: a exaltação e sentimento de pertencimento a uma unidade geopolítica, a uma pátria e a necessidade de amá-la e protegê-la.

4) Ação direta: “A tática de luta anarquista é a da ação direta. As massas devem construir a revolução e gerir o processo como obra delas própria. A ação direta anarquista traduz-se principalmente nas atividades de propaganda e educação, destinadas a despertar nas massas a consciência das contradições sociais a que estão submetidas, fazendo com que o desejo e a consciência da necessidade da revolução surja em cada um dos indivíduos. Pode-se dizer que a principal fonte da ação direta foi a da propaganda, através dos jornais e revistas, assim como da literatura e do teatro. Outro veio importante foi o da Educação, propriamente dita – formal ou informal. [...]” Ação direta na Educação: Em primeiro lugar, discordo do autor (e de diversos outros autores que insistem nisso) em usar o termo “massa”, um grupo de pessoas não deve ser considerado algo tão maleável e vazio quanto uma massa. A educação é uma ação direta, então, faz-se necessário re-pensar e politizar a educação tradicional. Um dos objetivos dessa investigação é procurar instrumentos para tal.

A educação anarquista propõe metodologias de ensino (formal e informal) que instrumentalizam a inserção de material político e libertário nos ambientes de aprendizagem. Por exemplo, na produção de materiais didáticos que instiguem o sentimento revolucionário nas crianças/jovens, apresentando-os as contradições do sistema capitalista – de forma compreensível a faixa etária – e as injustiças sócio-espaciais. A educação não deve ser neutra, sem questionamentos e senso crítico em relação ao mundo que nos cerca.

Materiais de Anarquismo Infantil

O livro “A Rule Is To Break: A child’s guide to anarchy” (Uma regra é para ser quebrada: um guia infantil para anarquia) é um dos poucos materiais infantis que se dedicam a explorar o anarquismo. Não há tradução para o português e não há venda deste material no Brasil. Os autores exploram o anarquismo no universo infantil de maneira educativa e lúdica.

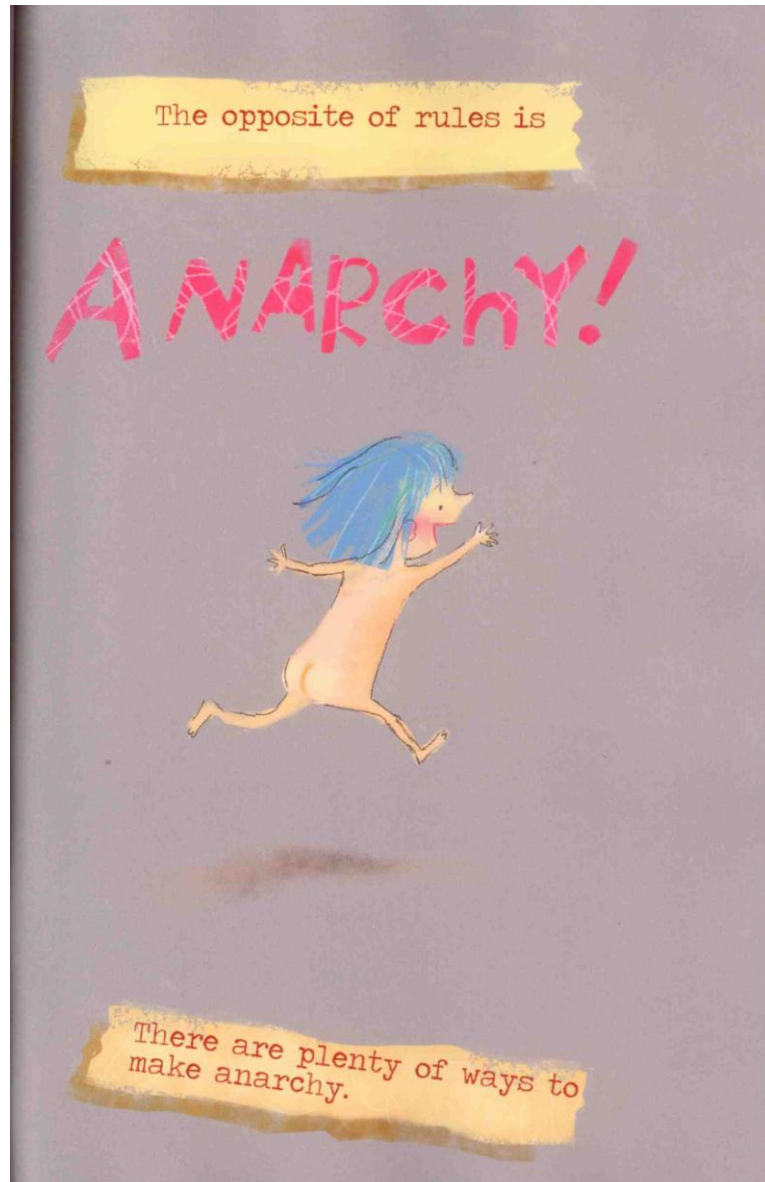


Figura 1: imagem retirada do livro A Rule Is To Break - Tradução: "O oposto das regras é ANARQUIA! Existem muitas maneiras de fazer anarquia."

Este pode ser considerado um material que abrange questões que divergem da racionalidade científica e do regime educacional colonizado, tais quais:



Figura 2: imagem retirada do livro A Rule Is To Break - Tradução: Dê coisas de graça.

Uma pedagogia da infância que favoreça compreender – e combater – as desigualdades precisa apontar alternativas desde a Educação Infantil para descolonizar o pensamento e as práticas. Aponto aqui como alternativa a literatura infantil.

Um pensamento colonizado, individualista, com os desejos e os corpos em um estado de limitação constante e opressão das especificidades dos indivíduos não responde as urgências e mantém o estado de desigualdade – o status quo das práticas em Educação Infantil.

Há diversas escolas, projetos e iniciativas na América Latina que se ocupam com uma Pedagogia Anarquista ou se embasam no pensamento libertário em seus projetos político-pedagógicos, segue breve sistematização:

MÉXICO	PERU
Morfo – Educación Integral	La Casita Perú
Decroly Jardin de Niños	Eco-Escuela Tikapata
Instituto Escuela Del Sur	Semillas de Vida
Escuelita Zapatista	Yachay Wasi
Primarias y Secundarias Autonomas	Escuela Democrática de Huamachuco
Formación Integral em Casa	Project Unschool Peru
Fundación Centro Integral Expresión de Las Artes	CHILE
Programa de filosofia para niños y jóvenes	Escuela Rigoberta Menchu
GUATEMALA	Escuelas Consejitas Porvenir
Colégio Naleb' / Fundación CMD	Educación Antiautoritaria
Aprendizaje Abierto	Escuela Libre La Cisterna
COLÔMBIA	Komunidad Educativa Weneleufü
Casa Taller Las Moyas	NICARÁGUA
Escuela Itinerante Semillas de Amor	Fundación Pedagógica Cristal
EIJB – Espacios e Iniciativas para el desarrollo integral de la juventude bogotana	COSTA RICA

EIJB – Espacios e Iniciativas para el desarrollo integral de la juventude bogotana	COSTA RICA
Colégio Monterrosales	Escuela de los amigos de Monteverde
En El Menor de los Mundos Posibles	
BOLÍVIA	
Komunidade Ecológica Janajpacha	
Corporación Casa de la Cultura Francisco de Paula Santander	

Tabela 1: Sistematização de escolas, projetos e iniciativas privadas, públicas, autônomas e populares em alguns países da América Latina.

Dados específicos sobre estas escolas – entre outros – podem ser verificados no site da REEVO. REEVO é uma rede colaborativa online que tem por objetivo mapear, documentar e conectar todos os projetos pedagógicos alternativos do mundo. Os filtros utilizados para esta pesquisa foram: “Educação Livre/Libertária” e “Educação Democrática”. Para acessar a REEVO e conectar-se com os projetos: <http://www.map.reevo.org/>

O extenso registro escolas, colégios, projetos e iniciativas de Educação LIVRE no mundo inteiro nos mostra que a educação dita “tradicional” está sendo repensada. Em todos os lugares do mundo (internacionalismo) pedagogos e gestores de educação estão se ocupando em construir coletivamente uma educação **livre**, preocupada com o desenvolvimento **pleno** do ser humano: intelectual, afetivo, moral, físico. Cada vez mais a **felicidade** tem sido um objetivo presente nos currículos escolares. Aspectos como **liberdade, felicidade, coletividade, respeito à natureza e fraternidade** foram identificados em **TODAS** as escolas citadas, com uma grande aproximação a metodologia proposta pela pedagogia / prática anarquista em educação.

Referências bibliográficas

FEYERABEND, Paul K. *Contra o método*. Tradução de Octanny S. da Mota e Leonidas Hegenberg. Rio de Janeiro, F. Alves: 1977

GALLO, Sílvio. *Pedagogia Libertária: Anarquistas, Anarquismos e Educação*. Editora Imaginário e EDUA – Editora da Universidade Federal do Amazonas: Manaus, 2007.

REEVO. Em: www.reevo.org Acessado em: 01/08/2014

RODRIGUES, Edgar. *Pequeno Dicionário de Ideias Libertárias*. 3ª edição. CC&P Editores, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reinventar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SEVEN, John e CHRISTY Jana. *A rule is to break: a child's guide to anarchy*. Manic D Press: San Francisco (USA), 2012.

DESCOLONIZANDO A EXPERIÊNCIA DA INFÂNCIA: OLHARES SOBRE AS POTÊNCIAS DAS CRIANÇAS

NEICA - Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente

Rita de Cássia Marchi¹ – FURB
Daniela Odete de Oliveira² - UNIVALI
Maristela Pitz dos Santos³ – PMB

47

RESUMO: Este artigo é resultado de duas pesquisas, vinculadas ao grupo de pesquisa *Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente* (NEICA) e desenvolvidas na linha de pesquisa *Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais* do Programa de Pós Graduação - Mestrado em Educação - da Universidade Regional de Blumenau (FURB/SC), cujos objetivos buscaram as experiências de crianças no cotidiano da Educação Básica. A primeira pesquisa propôs-se interpretar e compreender as interações sociais de crianças de dois e três anos no contexto da Educação Infantil, de uma instituição pública, do município de Blumenau/SC. A segunda, realizada com crianças de dez e onze anos, teve como principal intenção compreender como elas podem contribuir com o replanejamento dos tempos e espaços da escola, do Ensino Fundamental, em uma instituição pública, no município de Gaspar/SC. A base teórica está alicerçada na Sociologia da Infância, que compreende as crianças como atores sociais competentes. As pesquisas utilizaram instrumentos da investigação etnográfica, como o uso de diário de campo, análise de documentos, fotografias, vídeos e produções das crianças. Como resultados temos a expressiva potência das crianças, nos dois diferentes níveis de Educação, evidenciando o que os teóricos da Sociologia da Infância chamam de agência, ou seja, a competência e capacidade para agir em seus contextos sociais. Suas ações cotidianas tendem a buscar mais controle sobre suas vidas, mais autonomia e, assim, mais liberdade. Este artigo evidencia a defesa e efetivação do princípio metodológico, ético e político da escuta das vozes das crianças nos seus contextos de vida.

PALAVRAS CHAVE: Criança; Infância; Sociologia da Infância; Agência; Educação Básica.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de duas pesquisas, vinculadas ao grupo de pesquisa *Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente* (NEICA) e desenvolvidas na linha de pesquisa *Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais* do Programa de Pós Graduação - Mestrado

¹Doutora em Sociologia (UFSC/PARIS V). Professora no PPGE \FURB na linha de pesquisa Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais. Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente (NEICA). rt.mc@bol.com.br

² Mestre em Educação pelo PPGE/FURB, membro do Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente (NEICA). Professora de Educação Infantil no Colégio de Aplicação na UNIVALI - Itajaí/SC. danioliveira@hotmail.com

³ Mestre em Educação pelo PPGE/FURB. Membro do Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente (NEICA), Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Blumenau/SC. prazerdeler@hotmail.com

em Educação - da Universidade Regional de Blumenau (FURB/SC), cujos objetivos buscaram explicitar as experiências de crianças no cotidiano da Educação Básica. Neste sentido as pesquisas intencionaram contribuir com as discussões no âmbito da Educação no que se referem às crianças como sujeitos históricos e de Direitos (BRASIL, 1988; ECA, 1990).

A primeira pesquisa, intitulada “Eu tô bem alta, eu tô bem grande, eu tô mais grande! – Interações sociais de crianças de 2 e 3 anos em contexto de Educação Infantil” propôs-se interpretar e compreender as interações sociais de crianças de dois e três anos no contexto da Educação Infantil, de uma instituição de educação pública, do município de Blumenau/SC.

A segunda pesquisa, cujo título é “As contribuições de crianças do Ensino Fundamental sobre a escola, a infância e o(s) sentido(s) de ser criança” realizada com crianças de dez e onze anos, em sua maioria, teve como principal intenção compreender como elas podem contribuir com o replanejamento dos tempos e espaços da escola a partir dos sentidos que atribuem à infância, ao fato de serem crianças e à identidade de alunos do Ensino Fundamental, em uma instituição de educação pública, no município de Gaspar/SC.

Considerando que hoje a maioria das crianças tem seu cotidiano estendido para além do espaço familiar, passando longos períodos dos dias em instituições de educação coletiva, entende-se que compreender como elas se apropriam, interpretam e reinventam a cultura adulta nas chamadas “culturas de pares” (CORSÁRIO, 2011), é um passo importante para esse fim. Ademais são quase somente, nestes espaços de educação coletiva que as crianças têm a possibilidade de se encontrarem. Assim, entender como as crianças se organizam em seus grupos de pares, o que anseiam, pensam, dizem e sentem, poderá possibilitar aos adultos responsáveis (aqui, os professores de educação básica) realizar planejamento de tempos e espaços educativos que leve cada vez mais em conta as próprias crianças ; isto é, que leve em consideração também os interesses das crianças e não somente os das instituições e seus agentes. Isso pode ser considerado uma ação de descolonização da experiência da infância, que passa a ser pautada também, pelo que é significativo para as crianças e não apenas para os adultos, deslocando-se de uma visão adultocêntrica.

Adultocentrismo é um termo cunhado pela Sociologia da Infância, para assinalar o modo como as crianças eram invisibilizadas pela voz do adulto nas pesquisas, ou seja, em pesquisas que diziam diretamente respeito às crianças, eram ouvidos somente os adultos responsáveis por elas (na sua maioria família e professores). A Sociologia da Infância, aporte teórico dos estudos que apresentamos neste artigo, surgiu na década de 80 e mostrou, como

afirma Sirota (2001), que as crianças eram “presenças invisíveis” ou “fantasmas onipresentes” nos estudos que tratavam delas e do tempo social destinado a elas, a infância.

O protagonismo centrado no adulto faz dele soberano nas decisões e no planejamento escolar, sendo ele o responsável pela estruturação e determinação dos tempos e espaços ocupados e vivenciados pelas crianças na escola. Essas características delegam-lhe a autoridade, gestão e controle das relações e dos meios de condução do processo escolar. Esse adultocentrismo cultural e histórico é visto como um fato normal, não problematizado nas escolas. As crianças, de maneira geral, são levadas a permanecer numa condição predominantemente passiva e receptiva às imposições dos adultos. Assim, são aculturados os tempos, espaços e as experiências das crianças.

Os recentes estudos sociais da infância nos apresentam novas discussões acerca da infância e da criança, visto que suas concepções constroem-se historicamente, redefinindo-se por seu contexto sociocultural. Essa ressignificação de conceitos define a criança não mais e apenas como um ser em desenvolvimento, mas, como ator social, construindo a sua história pelas e nas interações e vivências que estabelece em seu meio social.

Para a Sociologia da Infância, as crianças constituem um grupo social que é influenciado pelas instituições sociais, mas que também influenciam estas instituições, por isso são consideradas atores sociais de pleno direito. Assim, nos estudos que estamos apresentando é levada em conta a relação dialética entre atores sociais e estrutura social. Ou seja, as ações das crianças entre si, com os adultos e com as regras das instituições educativas as quais fazem parte.

Nesta direção, também é reivindicado pela Sociologia da Infância a compreensão de que este tempo social que hoje chamamos de infância é uma construção histórica e social e por isso é tão importante compreender (e não determinar) quem são as crianças na contemporaneidade. Para a Sociologia da infância a criança nos é “simultaneamente familiar e estranha” (JENKS, 2002, p. 186) ou “o que nós adultos sabemos sobre elas?” (DELGADO, 2003, p. 1).

Quiçá estes questionamentos possam nos levar a pensar modos de vida para as crianças que respeitem mais o tempo social da infância, cuidando para não colonizar suas experiências e com isso chamá-las cada vez mais cedo para o mundo adulto. Com afirma Ferreira (2009) conhecer as crianças para criar espaços mais democráticos para elas viverem seus mundos de vida.

Para Montandon (2001) e Sirota (2001) que realizam um balanço das publicações na área da Sociologia da Infância em língua inglesa e francesa, respectivamente, esta disciplina surge para divergir em relação à concepção tradicional de socialização. Para Montandon (2001) as pesquisas localizadas na área da Sociologia da Infância irão centrar seu foco de olhar nas crianças como atores sociais e sujeitos do processo de socialização; e assim romper com as abordagens clássicas da socialização que veem as crianças como meros objetos da socialização dos adultos.

Ademais, considerando que as práticas pedagógicas vividas pelas crianças cotidianamente nos espaços de educação formal, são pensadas pelos adultos que já não fazem mais parte das culturas infantis, há um grande risco de que estas práticas tenham como mote aculturar os mundos de vida das crianças, pois irão pensar em prepará-las para a adultez, assim roubando-lhes tempos preciosos de um período fundamental no qual muitas formas de expressão estão potencializadas e necessitam ser compreendidas para serem respeitadas (SIROTA, 2001; MONTANDON, 2001; SARMENTO, 2004, 2006; CHRISTENSEN e JAMES, 2005).

METODOLOGIA

As pesquisas possuem caráter qualitativo, pois estão ancoradas na perspectiva interpretativa de geração e análise de dados, considerando a participação ativa, no contexto educativo escolar, das crianças na produção e reprodução da(s) cultura(s). Nesse sentido, inspiraram-se nos atuais estudos sociais da infância que têm como um de seus princípios a utilização da etnografia como metodologia eficiente em pesquisa com crianças. Entre os pesquisadores que seguem esta perspectiva, William Corsaro (2011), em sua prática de pesquisa com crianças, demonstra a relevância da etnografia no estudo das culturas de pares infantis.

Para este autor, a etnografia possibilita uma base de dados empírica, obtida por meio da imersão do pesquisador nas formas de vida do grupo. No entanto, esclarecemos que ambas as pesquisas não se caracterizaram como estritamente etnográficas pelo fato de não terem sido realizadas um trabalho de campo prolongado e diário e, portanto, não ocorreu uma completa imersão no contexto investigado, o que caracterizaria a etnografia segundo os diversos autores.

A metodologia que elegemos para as duas pesquisas é oriunda da Sociologia Interpretativa de Max Weber que objetiva compreender e interpretar as ações realizadas pelos

sujeitos inseridos em suas culturas. Há cuidados éticos, políticos e práticos que envolvem todas as pesquisas com seres humanos, estes cuidados agudizam-se quando se trata de realizar pesquisas com crianças e com crianças bem pequenas.

A primeira pesquisa, realizada no contexto da Educação Infantil, teve como sujeitos da pesquisa quinze crianças de dois e três anos. A escolha por este agrupamento etário deu-se devido a escassez de pesquisas com crianças de até três anos. Acreditamos que isto se dê pelo fato da dificuldade de comunicação (oral) dos adultos para com as crianças bem pequenas.

A segunda pesquisa, foi realizada em uma escola pública de ensino Fundamental no município de Gaspar/SC. Considerando que a escola onde a pesquisa foi realizada atende diversos grupos etários, optou-se pelo estudo com crianças que possuem entre dez e onze anos de idade e que, portanto, cursavam, com algumas exceções (no caso de repetências e/ou transferências), o quinto ano do Ensino Fundamental. Essa opção partiu do pressuposto de que nessas idades, esses atores são menos percebidos como "crianças" pelos adultos, se comparado a quando frequentam os dois primeiros anos do Ensino Fundamental (ainda com seis e sete anos de idade). Levou-se também em consideração que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) delimita os 12 anos de idade como caracterizando o início da adolescência.

AS CRIANÇAS E SUAS POTÊNCIAS

Em relação a primeira pesquisa realizada na Educação Infantil apresentamos dois episódios vividos pelas crianças que evidenciam o quanto elas desejam tornar-se grandes/adultos e que podem revelar o demérito dado as culturas infantis e as crianças, pois para elas parece ser urgente crescer.

Mary está subindo as escadas do bosque falando “-*Eu tô bem alta, eu tô bem grande, eu tomais grande!*” (Diário de campo, 03.06.13). Esta afirmação possibilita a reflexão sobre a interação consigo mesmo, ou seja, quando o ator social faz indicações para si próprio, ampliando suas possibilidades de planejar, guiar e controlar suas ações (HAGUETTE, 2010). Assim, agimos socialmente não somente em relação aos outros, mas também em relação a nós mesmos. Nesta interação há sempre um mediador invisível, ou seja, outro generalizado ou um “papel coletivo, o que ele adquiriu no curso de sua associação com os outros e cujas expectativas internalizou” (MELTZER, 1972, p. 10, apud HAGUETTE, 2010, p. 30).

Ao subir as escadas e afirmar que está ficando “mais grande”, Mary assume a condição de um outro, podemos inferir que, no caso, esse outro significativo é o adulto

generalizado, ou seja, o desejo de se tornar grande, de se tornar adulto para poder ter acesso aos favorecimentos que, para as crianças, o adulto tem; afinal o mundo da vida cotidiana é constituído pelo adulto e para o adulto. Ao longo de suas vidas as crianças crescem ouvindo que ainda não tem tamanho ou idade para realizar determinadas ações, interagir com determinadas pessoas e objetos e, também, são constantemente questionadas sobre o que querem ser “quando crescerem”, assim, acabam por atribuir valor ao papel desempenhado pelo adulto e o consideram muito importante e, talvez por isto queiram, o quanto antes, chegar à idade adulta para ter seu status social modificado. Desta forma, podemos compreender quando Sarmiento (2006, p. 17 e 18) assinala sobre a negatividade com que a infância/criança é socialmente percebida: “A modernidade estabeleceu uma norma da infância, em larga medida definida pela negatividade constituinte: a criança não trabalha, não tem acesso directo ao mercado, não se casa, não vota nem é eleita, não toma decisões relevantes, não é punível por crimes (é inimputável)”.

Assim, Mary ao subir as escadas e afirmar que “*tô bem grande*” está atribuindo valor ao mundo adulto em um diálogo com um interlocutor ausente (o adulto generalizado), fazendo emergir a condição de positividade atribuída aos adultos e também a condição de negatividade atribuída pela sociedade à condição infantil. Nesta ação da criança nota-se, como afirma Sarmiento (2005), sua capacidade de compreender, elaborar e expressar os sentidos que a sociedade atribui à sua condição de ser criança,

As culturas da infância são resultantes da convergência desigual de factores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais. Essa convergência ocorre na acção concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade da sua constituição como sujeito e actor social. Este processo é criativo tanto quanto reprodutivo. O que aqui se dá à visibilidade, neste processo, é que as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia (SARMENTO, 2005, p. 373).

Corsaro (2011) assinala que, em suas pesquisas, deparou-se com crianças que procuravam ficar em lugares onde poderiam sentir-se maiores. O desejo de ser grande parece estar evidenciado nestas atitudes. Durante meu percurso como professora na educação infantil, em incontáveis situações, ouvi as crianças falando: “Eu tô grande, eu tô maior que tu”. No decorrer da pesquisa este fato também aconteceu, pois a instituição, na qual a pesquisa aconteceu, tem muitos espaços onde as crianças podem ficar “nas alturas” e sentirem-se “empoderadas”. Para Corsaro (2011), estas ações das crianças são recorrentes na

cultura de pares, pois elas querem conquistar o poder e autoridade que costumam ver atribuídos aos adultos. Para este autor o que fica mais evidente na distinção entre adultos e crianças é o tamanho físico, “crianças pequenas se preocupam profundamente com o tamanho físico” (CORSARO, 2011, p. 155). Por isto, segundo Corsaro (2011), ao buscar locais nos quais ficam na altura ou maiores que os adultos, as crianças estão exercitando um dos temas centrais da cultura de pares que é o de “fazer tentativas persistentes para obter o controle sobre suas vidas” (CORSARO, p. 155), assim ter controle é estar numa situação de superioridade em relação ao adulto; é ter poder e a autoridade que o tamanho adulto proporciona.

Prado (2013) faz uma análise crítica acerca do desejo das crianças de anteciparem seu tamanho e, com isso, os privilégios do mundo adulto. A autora afirma que estas ações são decorrentes da falta de valor dado, pelo adulto, ao universo infantil, ou seja, a criança é, ainda, vista como negatividade (SARMENTO, 2004; 2005): aquela que não sabe, não pode, não diz, não faz. Para o adulto a criança é imatura, incompetente, inexperiente, incompleta; e, estes valores adultos são inscritos nas crianças pelas ações, atitudes e falas que os adultos têm para e com as crianças. Assim, para a criança “um princípio primeiro de seu projeto ideal corresponde ao tornar-se adulto, ‘gente grande’, maduro, experiente, mais velho, e o mais rápido possível. As crianças demonstram, a partir disso, uma necessidade emergente de crescer, de serem mais velhas, de se tornarem adultas [...]” (PRADO, 2013, p. 143-144, aspas no original).

Em outra situação vemos Isabella e Bia em cima do telhado do trem no parque olhando, de cima, para os adultos. Esta ação das duas meninas pode suscitar, também, a mesma reflexão, ou seja, elas olham para os adultos da mesma forma que são olhadas por eles e assim invertem os papéis, amenizando, portanto, sua condição de inferioridade e, tornando-se, por alguns momentos, os maiores. Vale destacar que o espaço sobre o telhado do trem é muito disputado pelas crianças do CEI.

Subir no telhado pode ser visto como uma atitude de oposição à forma adulta de olhar para a criança e para a negatividade imposta à infância que “exprime-se na ideia da menoridade, o que não pensa adequadamente (e, por isso, necessita de encontrar quem o submeta a processos de instrução), o que não tem valores morais (e, por isso, carece de ser disciplinado e conduzido moralmente)” (SARMENTO, 2005, p. 368).

É nas práticas sociais e nas interações entre crianças e crianças e crianças e adultos que é possível superar esta visão de criança como ator social inferior. Cohn (2005) destaca

que a criança não é inferior nem superior e isso vale também para o adulto, são tão somente mundos de vida diferentes, cada qual com a sua inteligibilidade. Ou como afirma Sarmiento (2005, p. 371, *aspas no original*) “As crianças [...] possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivas das ‘culturas da infância’, as quais se caracterizam pela articulação complexa dos modos e formas de racionalidade e acção”.

Podemos, assim perceber que as crianças são vistas, quase sempre de cima, pelos adultos, e que nestas ações de subir, escalar, trepar em objetos e espaços que lhes permitem ficarem mais altas procuram inverter esta posição, ou seja, tentam olhar o mundo pela perspectiva do adulto, o que nos provoca um questionamento: em que medida os adultos procuram ficar na altura das crianças e ver o mundo pela perspectiva delas?

No que se refere à segunda pesquisa, dentre os instrumentos utilizados na geração de dados, optamos por destacar, neste artigo, as considerações sobre os desenhos produzidos pelas crianças para representarem o que para elas seria uma “escola ideal”. Neste sentido, entendíamos que seria possível identificar as contribuições das crianças ao replanejamento dos tempos e espaços da escola a partir das suas expressões.

Sobre os dados observados nos desenhos em que as crianças vislumbraram uma escola ideal, vimos que a principal reivindicação das crianças fez referência ao espaço físico da escola e seus equipamentos. Assim, as crianças expressaram significativamente o desejo de que a escola possuísse cantina, máquinas de refrigerante/chips, venda de sorvetes e brigadeiros, de modo a poderem fazer, autonomamente, suas escolhas. A abordagem analítica desse dado nos permitiu refletir sobre o consumo estimulado pela mídia e mercado capitalista dirigida especialmente às crianças, assim como associar esse desejo ao o processo histórico (e em curso) de individualização das crianças (ELIAS, 1994; MARCHI, 2007). Dessa indicação, identificamos uma possível contribuição das crianças para o replanejamento da escola: (re)pensar, efetivamente, os meios pela qual a alimentação (merenda) está sendo oferecida e disponibilizada às crianças (considerando o espaço, organização e tempo destinado a esse momento) e, talvez, repensar as formas de "ensino" sobre qualidade de vida e alimentação saudável. Nesse sentido, cabe lembrar Perrenoud (1995, p. 128) e as novas didáticas que propõem “[...] abrir a escola à vida [...]”, ou seja, permitir que a realidade e experiências do cotidiano dos estudantes sejam consideradas no contexto escolar.

Nos desenhos manifestaram ainda a solicitação de outros equipamentos e mobílias, com destaque à solicitação de armários individuais. Aqui, como no desejo da cantina, mesmo

que essas vontades sofram influência da mídia, isso não nos permite desconsiderar a necessidade que as crianças manifestam de ter espaços de maior individualidade e privacidade como meio de garantir identidades frente a diversidade de pessoas que frequentam o mesmo espaço institucional. Essa manifestação das crianças pode ser uma pista de que se deve repensar o planejamento dos espaços escolares que, de maneira geral, são planejados visando apenas o bom andamento do trabalho adulto; assim, haveria uma possibilidade de que a escola possibilitasse também o atendimento de necessidades individuais e coletivas das próprias crianças.

No que se refere ainda à reflexão sobre os espaços escolares, para as crianças, segundo os seus desenhos, uma escola ideal deveria ter aulas de diferentes modalidades esportivas assim como espaços adequados para tal. Por exemplo, a escola deveria ter piscina e aulas de natação, pista de skate, trilhas e mais quadras esportivas. Além dessa relevância nas solicitações relacionadas à categoria esporte, outra categoria também se destacou: a de artes. Assim, as crianças também vislumbraram aulas e salas específicas para diferentes modalidades artísticas, como a dança, a música e artes visuais. O que todas essas indicações podem ter em comum? Aqui, mais uma vez, é possível que as crianças queiram nos chamar atenção para os espaços e tempos atuais de aprendizagens e vivências com seus pares. Todas essas manifestações não correspondem ao espaço tradicional da sala de aula, pelo contrário, acontecem fora dela ou pensando-a de forma diferente. Nesse sentido, Sacristán (2005) nos esclarece que espaço e tempo não são somente realidades físicas, mas também *reguladores da vida*, isto é, essas dimensões nos proporcionam e criam sentimentos e sensações, mexendo com nossa sensibilidade e afetividade. Assim, as salas de aula são as verdadeiras “salas de estar” (mais do que salas de visitas). Nela se passa realmente o tempo, embora não seja o espaço mais confortável nem o que permite usos mais variados. Está repleto de mesas e cadeiras que preservam pouco mais de um metro quadrado por pessoa; um minúsculo território onde nem sempre uma pessoa pode se levantar sem ser advertida. Somente um estreito repertório de atividades cabe nele, o que pode ser visto como normal. Se relacionarmos a afirmação do autor acima com as várias manifestações das crianças sobre uma escola ideal, (considerando que esta deva possuir mais e diferentes espaços de aprendizagem, externas à sala de aula), podemos identificar que as crianças, novamente, contribuem, mesmo sem os saber, com o (re)planejamento de uma escola possível: elas nos dizem que a escola precisa repensar a organização das aulas e dos espaços de aprendizagem.

Dentre a aquisição de equipamentos e mobílias, as crianças também deram ênfase aos

brinquedos (gangorras, escorregadores, parque infantil) como elementos significativos numa escola ideal. Não somente nos desenhos, mas também nas atitudes e falas das crianças observadas durante as idas a campo, os brinquedos (trazidos de casa pelas crianças para serem utilizados no recreio, por exemplo) e as brincadeiras estão presentes no seu cotidiano escolar, mas quase sempre por suas próprias iniciativas. Através da brincadeira as crianças interagem ativamente com seus pares, reforçam os vínculos de amizade e demais interesses pessoais e sociais. Aqui, mais uma contribuição das crianças para o (re)planejamento escolar: qual o espaço e tempo para a brincadeira, planejada e espontânea, das crianças na escola? Em que momentos do planejamento escolar as crianças têm oportunidades de interagir espontaneamente com os pares? Para Sarmiento (2011), na escola, as crianças encontram duas situações importantes: um espaço público e um espaço de convivência; no primeiro são reconhecidas como integrantes de uma sociedade e no segundo têm a possibilidade de encontrar amigos e construir suas culturas de pares.

No que se refere à compreensão que os estudantes têm acerca do fato de serem crianças e/ou alunos, chamou-nos atenção que nas considerações que destinaram ao conceito de criança, algumas opiniões destacaram, na verdade, características do ofício de aluno. Assim, por exemplo, ser criança significa brincar e aprender (aprendizagem relacionada à escola). No entanto, quando conceituam o que é ser aluno, o brincar não está presente entre as atribuições dessa identidade e sim "aprender", "respeitar", "ter responsabilidade". De acordo com Marchi (2010, p.190):

Os conceitos de "ofício de criança" e "ofício de aluno" devem ser compreendidos no quadro interpretativo do paradigma da infância/criança como construções sociais. Tendo-se dado o encontro destas categorias dentro de um mesmo meio (a escola), ambas remetem aos "processos de invenção" e de modelagem de programas, regras, instrumentos e práticas pedagógicas que fazem da escola o lugar, por excelência, da criança.

Desse modo, a escola, como o lugar onde a criança deve se comportar conforme a natureza de sua "identidade infantil" e exercer o seu ofício (de aluno), realiza o ajuste da criança a papéis institucionalmente prescritos. Ou seja, a institucionalização da infância é o modo de intervir e de racionalizar atividades para esse período da vida: "Trata-se, em resumo, do movimento da construção social da norma moderna da infância e do comportamento infantil" (MARCHI, 2010, p 190).

Para Sarmiento (2000) e Marchi (2010) a expressão "ofício de criança", em sua

vinculação à raiz funcionalista, compreende as crianças a partir primordialmente do desempenho do papel social de aluno, pois a infância, por muito tempo, foi compreendida como uma fase em que a criança era apenas treinada, ensinada e disciplinada para entrar na sociedade e incorporar os papéis e valores adultos de uma determinada cultura/sociedade. Desta forma, o "ofício da criança" tem, nessa visão, como sua principal expressão o "ofício de aluno".

PALAVRAS FINAIS

No decorrer das pesquisas procurou-se apresentar as crianças como atores sociais de plenos direitos e que assim precisam ser reconhecidos pelos adultos que com elas partilham, cotidianamente, os espaços de educação. Mas, apesar das crianças terem competência e capacidade para agir, estes pequenos atores sociais sofrem (como todos os atores sociais) os constrangimentos das estruturas sociais. As crianças agem, mas não em condições por elas escolhidas, e sim em condições sociais dadas. Assim, como afirmam os sociólogos da infância, as culturas infantis não se constituem em um “vazio social”, elas são igualmente atravessadas pelas condições estruturais de gênero, de etnia, de classe social, nas quais as crianças nascem e nas quais são construídos seus mundos de vida. Por isto, dar visibilidade às formas como as crianças constituem seus mundos sociais e atribuem sentido à realidade por elas vivida nas instituições de educação básica, é fundamental para a construção de uma pedagogia que dê visibilidade a quem são as crianças, seus modos de ser e agir no mundo, enfim, suas potências. O conhecimento sobre quem são as crianças, suas teorias, ideias, ações, escolhas, nos auxiliam assim, a repensar os tempos e espaços de vivência cotidiana das crianças

Para a pedagogia, os estudos da sociologia da infância vêm agregar novas formas de olhar para e com as crianças e, assim, contribuir com práticas pedagógicas centradas nas necessidades deste “ator-social-criança” (BARBOSA, 2009, p. 182), questionando as práticas centradas nos adultos ou o chamado adultocentrismo. Barbosa (2009) também destaca que a pedagogia tem muito a aprender com os estudos sociais da infância, principalmente no que se refere às ações coletivas elaboradas pelas crianças em suas culturas de pares, sua forma de apropriar-se criativamente dos saberes do mundo adulto e, ainda, a maneira como as crianças colaboram para a ampliação e reprodução da cultura adulta.

Deparamo-nos também, com questões sociais e políticas conflitantes, pois costuma ser socialmente depositada nas crianças a esperança de um “mundo melhor”, ou seja, elas são vistas como agentes de transformação e mudança social, mas, na mesma medida em que essa esperança é alardeada, cerceamos e limitamos os modos de pensar e agir das crianças, controlando, portanto, sua ação social, aculturando-as. Nesse sentido, as formas criativas e inovadoras das crianças viverem seus mundos da vida tendem a ficar restritas às culturas infantis, sem que estas possam influenciar de modo significativo a cultura do mundo adulto.

Conforme assinala Marchi (2007, p. 76) a entrada da criança em cena como ator social parece que já está bem sedimentada no âmbito teórico da Sociologia da Infância, no entanto, este princípio ainda não é plenamente reconhecido no cotidiano social; assim, reconhecer as crianças como cidadãos de plenos direitos é o desafio posto na atualidade. Esse reconhecimento se dará em ações que podem ser muito complexas (no âmbito jurídico), mas também em ações simples, da vivência cotidiana, que garantam o direito tanto à proteção quanto à participação das crianças na sociedade. Esses direitos estão no cerne da cidadania, atualmente reconhecida e preconizada às crianças. Assim, ser cidadão criança é ter o direito de participar de decisões sobre questões que lhe dizem diretamente respeito e não ter a sua vida integralmente decidida pelos adultos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Como a Sociologia da Infância de William A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil? *In.*: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs). **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: Diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil: Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm#art208§2> Acesso em 22/07/2013.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990.

CHRISTENSEN, Pia. JAMES, Allison. Introdução. *In.*: **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2005.
CORSAO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELGADO, Ana Cristina Coll. **Infância e Crianças**: o que nós adultos sabemos sobre elas? Palestra ministrada em um curso de extensão para educadoras de educação infantil: Infância e Televisão (Rio Grande do Sul, RS, Nov./2003).

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FERREIRA, Maria Manoela Martinho. “Branco demais” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas acerca da pesquisa com crianças. *In.*: SARMENTO, Manoel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. RJ: Vozes, 2009.

HAQUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2010.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. **Educação, Sociedade & Cultura**, n. 17, p.185-216, 2002.

MARCHI, Rita de Cássia. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais**: um estudo da sociologia da infância crítica sobre a "não-criança" no Brasil. 2007. 308fls. Tese (Doutorado em Sociologia Política). UFSC, Florianópolis, SC.

_____. O "ofício de aluno" e o "ofício de criança": articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**. CIED: Universidade do Minho, p. 183-202, 2010.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

PRADO, Patrícia Dias. Relações de idade e geração na Educação Infantil: *mou porque é bem mais melhor a gente ser grande*. **Pro-Posições**, v. 24, n. 1 (70), 139-157, jan./abr. 2013.

PERRENOUD, Phillipe. **O ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar**. Portugal: Porto, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Os Ofícios da Criança*. **Congresso Internacional - Os mundos sociais e culturais da infância**. Actas vol. II. Braga: IEC/Uminho, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade. *In.*: SARMENTO, M. J. E CERISARA A. B. **Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação**. Portugal, 2004: ASA.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *In.*: **Educação & Sociedade**. N. 91. V. 26 (Dossiê Temático Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças). CEDES – Brasil, 2005.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. *In.*: SARMENTO M. J. e VASCONCELLOS, V. M. R. (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

_____. É preciso ouvir as crianças. **Revista Educação**, ago.2011. Disponível em <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/161/artigo234827-1.asp>>. Acesso em: 06.06.2014.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da Infância: evolução do olhar e do objeto. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 7-31, mar. 2001

O TRABALHO INVESTIGATIVO COM A PEQUENA INFÂNCIA: TENSÕES E APRENDIZAGENS NO ENFRENTAMENTO DOS DESAFIOS DE OUVIR AS CRIANÇAS EM CONTEXTO DE PESQUISAS

Grupo de pesquisa vozes da educação: estudos da infância, formação de professores(as) e diversidade cultural - Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores – UERJ/FFP

Heloisa Josiele Santos Carreiro⁴
Fabiane Florido de Souza Lima⁵
Maria do Nascimento Silva⁶

61

RESUMO: Este trabalho visa apresentar a trajetória de investigação de três pesquisadoras da pequena infância, que vem desenvolvendo suas pesquisas nas redes municipais de Niterói e Petrópolis. As questões que aqui apresentamos, mesmo que de forma sucinta, são resultantes de nossos trabalhos como docentes e pesquisadoras da educação da pequena infância de 0 a 5 anos. Tais questões dizem respeito à especificidade e organização do trabalho cotidiano com os bebês, a organização dos tempos e espaços que o coletivo infantil vivencia numa jornada de nove horas diárias dentro da Unidade Municipal de Educação Infantil do município de Niterói, e a discussão sobre rotinas e cotidianos vividos na Educação Infantil do município de Petrópolis. O referencial teórico utilizado tem nos ajudado na compreensão e no desafio de se pesquisar a pequena infância. Tal referencial está situado, principalmente, entre o nascimento e a continuidade dos estudos da sociologia da infância baseado em teóricos como FARIA & FINCO (2011), CORSARO (2011), QVORTRUP (2012), SARMENTO (2008) & FERREIRA (2004) no qual reconhecemos sua inegável importância em relação às concepções de criança e de infância nos quais os estudos acadêmicos fundamentam suas principais perspectivas analíticas e explicativas. Sabemos que o que há produzido no campo, ainda não dá conta da complexidade do trabalho de investigação com a pequena infância. Assim, reconhecemos nosso importante papel na ampliação do campo acadêmico no que envolvem os estudos infantis, um campo que ainda se encontra em consolidação.

Palavras-chave: Pequena infância; bebês; tempos e espaços; coletivo infantil; cotidianos.

Introdução

O Núcleo Vozes da Educação, criado em 1996, na Faculdade de Formação de Professores (FFP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), tem como objetivo principal promover a reconstrução da memória e da história escolar de São Gonçalo, envolvendo os sujeitos escolares (professor@s, crianças e famílias).

⁴ Professora Adjunta da UERJ-FFP. helo.carreiro.uerj.fffp@gmail.com

⁵ Mestranda em Educação - UERJ/FFP. fabianeflorido@gmail.com

⁶ Mestranda em Educação - UERJ/FFP. marycla.maria@gmail.com

Cadastrado como diretório de pesquisa no CNPq desde 2003, o grupo é constituído por dez (10) professor@s doutor@s, da FFP, do Departamento de Educação (DEDU), sendo que nove (09) professor@s são membros do Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGedu – www.ppgedu.ffp.uerj.br/). O Grupo Vozes se estrutura em sub-pesquisas, das quais 04 estão diretamente vinculadas aos estudos das infâncias com diferentes filiações teóricas e escolhas metodológicas.

Tais pesquisas envolvem as seguintes temáticas: infância e o direito à cidade, infância e práticas educativas em instituições de educação infantil; infância e questões étnicorraciais e formação de professor@s da infância.

Dentre as principais realizações do Vozes da Educação (www.grupovozes.com.br), no campo da infância, destacamos a promoção de cinco seminários nacionais de Educação e três cursos de extensão, envolvendo estudantes da FFP e professor@s da rede pública gonçalense e municípios de entorno: “Afrodescendência, Diversidade Cultural e Educação” (2003); “Infâncias em São Gonçalo: políticas públicas, formação de professores e cotidiano escolar” (2004); “Os pequenos e a escola da Infância” (2011); “A educação da pequena infância em São Gonçalo: questões e proposições para a educação de zero a três anos” – Seminário realizado nos dias 28 e 29 de julho de 2014.

Das pesquisas articuladas às discussões do Grupo Vozes destacamos as seguintes que nestes textos se fazem presentes: “45/5”: *Tempo(s) E Espaço(s) Na Educação da Pequena Infância Numa Escola Pública do Município de Niterói* – Fabiane Florido de Souza Lima; *Rotinas arquitetadas e cotidianos vividos: tensões e possibilidades na Educação Infantil* – Heloisa Josiele Santos Carreiro e *Uma experiência de pesquisa no berçário de uma creche pública de Niterói* - Maria do Nascimento Silva.

Inspiradas pelo poeta pantanense, Manoel de Barros, temos mergulhado em nossas investigações nos *achadouros da infância* intencionando apurar uma *escuta sensível* e uma “*compreensão ativa*”, tanto nos processos formativos com estudantes do Curso de Pedagogia e com professor@s das redes públicas, quanto no trabalho educativo com as crianças pequenas, seja na escola da infância ou em outros espaços da cidade.

As questões que aqui apresentamos, mesmo que de forma sucinta, são resultantes de nossos trabalhos como docentes e pesquisadoras da educação da pequena infância de 0 a 5 anos, na rede municipal pública de Niterói e Petrópolis.

Tais questões dizem respeito à especificidade e organização do trabalho cotidiano com os bebês, estudo que está sendo realizado pela pesquisadora Maria do Nascimento Silva e a

organização dos tempos e espaços que o coletivo infantil vivencia numa jornada de 9 horas diárias dentro da Unidade Municipal Educação Infantil, realizado pela também pesquisadora Fabiane Florido de Souza Lima.

As pesquisas acima citadas estão sendo desenvolvidas em Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) do município de Niterói, região metropolitana do Rio de Janeiro. O estudo com os bebês tem como lócus investigativo a UMEI Lisaura Machado Ruas⁷, situada no Morro da Cocada, região de Pendotiba, no bairro do Badu. A referida UMEI atende aproximadamente 100 crianças, de 0 a 5 anos. Já a pesquisa sobre a organização dos tempos e espaços está sendo realizada na UMEI Vinicius de Moraes, localizada no bairro do Sapê, atendendo aproximadamente 190 crianças de educação infantil de 3 a 5 anos.

A discussão ainda é ampliada com as questões da professora Heloisa Carreiro que antes de iniciar sua carreira como docente da UERJ-FFP, atuava nos Centros de Educação Infantil. Tais Centros atendem crianças entre zero e cinco anos de idade na Rede Municipal de Petrópolis, município da região serrana do Estado do Rio de Janeiro. Heloisa Carreiro compartilha suas experiências de pesquisa desenvolvidas ao longo de seu doutorado, tal estudo diz respeito ao processo de organização das rotinas do CEI Carolina Amorim pelas profissionais, que buscavam ouvir as vozes infantis, para organizar, avaliar e refletir o planejamento de suas práticas cotidianas.

As pesquisadoras e os seus encontros com as questões teórico-metodológicas

Um dos grandes desafios que se coloca aos pesquisadores/as da pequena infância diz respeito à relação do(a) pesquisador(a) com as crianças, principalmente na pesquisa qualitativa, de cunho participativo. Todo estudo pressupõe escolhas teóricas e metodológicas, que de modo geral refletem e dialogam com a biografia do pesquisador (a) e de suas escolhas políticas e epistêmicas.

Neste sentido, as pesquisas em andamento são fundamentadas a partir do referencial teórico da Sociologia da Infância; referencial esse que tem nos ajudado na compreensão da infância como uma construção histórica, cultural e geograficamente contextualizada, bem como o reconhecimento das crianças que compõem o coletivo infantil como atores sociais constituídos na cultura e construtores de cultura.

⁷Para melhor conhecer a Proposta Pedagógica da creche, acessar sua página no Facebook, através da busca 'UMEI Lisaura Machado Ruas', ou no You Tube: apenas UMEI Lisaura Ruas.

O referencial da Sociologia da Infância tem defendido uma ciência mais aberta, mais dialógica, fomentando a criação de metodologias de investigação com as crianças e não sobre as crianças, considerando-as atores sociais e produtoras de culturas (FARIA & FINCO, 2011).

Quinteiro (2002) nos lembra do desafio que é pesquisar com as crianças: “pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças, muito do que afirmamos sobre as crianças são argumentos construídos por adultos”.

No caso da pesquisa com os bebês o nosso desafio é ainda maior, pois por mais que nos coloquemos disponíveis para ouvi-los, existe o desafio de compreensão de suas outras linguagens, tais como a corporal, o choro, os seus silêncios, sendo necessário uma relação estreita com as suas famílias, além de muita sensibilidade da parte da pesquisadora, intencionando estabelecer uma relação dialógica com *os pequenos* através de outras formas de linguagens, como por exemplo, os olhares, os gestos e o corpo. Tal pesquisa tem por objetivo investigar as possibilidades educativas do trabalho pedagógico com os bebês num espaço público de educação infantil, considerando as experiências e as múltiplas relações/ interações que estes vivenciam no cotidiano do berçário.

No caso da pesquisa com os bebês, o trabalho de campo tem sido realizado de forma sistemática, com uma participação frequente da pesquisadora, que permanece na UMEI/berçário da investigação, duas vezes por semana para acompanhar o grupo de bebês (crianças de 4 meses a 1 ano), bem como a participação nas reuniões de planejamento dos profissionais da creche.

Os contextos informacionais, a coleta de dados estão sendo obtidos através de filmagens, fotos e registro de caderno de campo sistemático e contínuo, pois acreditamos ser um importante registro de cada detalhe das vivências do cotidiano investigado, que muitas vezes são perdidos quando não registrados.

Pensando na possibilidade de reorganizar de forma compartilhada os espaços físicos e arquitetônicos para a jornada diária do coletivo infantil, intencionando uma maior qualidade no tempo de permanência deles na UMEI Vinicius de Moraes a pesquisa “45/5”: *Tempo(s) E Espaço(s) Na Educação da Pequena Infância Numa Escola Pública do Município de Niterói* tem por objetivo investigar a configuração dos tempos/ espaços numa escola pública de Educação Infantil e suas relações com a organização de práticas educativas favoráveis as aprendizagens e experiências sociais das crianças.

A produção de dados com as crianças tem sido feita de forma sistemática, já que se percebe a presença da pesquisadora diariamente na escola, pois esta faz parte da direção da

UMEI⁸. Pode-se dizer que a interação cotidiana prolongada da pesquisadora no universo da pesquisa colabora para tal. Nesse percurso, utilizo-me da metodologia do desenho infantil como forma de linguagem da criança (GOBBI, 2012) e como fonte documental na produção de dados. Segundo GOBBI (2012), *o desenho permite conhecer melhor aquilo que a criança desenhista é*, sendo assim, como instrumento de pesquisa, me permite conhecer como as crianças habitam os tempos e espaços nessa escola de educação infantil de tempo integral.

A UMEI supracitada, implementou através do Projeto Educacional Instituinte⁹ o espaço da Brinquedoteca, em 2014 e do Ateliê, em 2015. No contexto, pode-se dizer que a brinquedoteca além de oferecer atividades lúdicas, também influencia definitivamente na formação e desenvolvimento da criança, sendo um local que representa não só um ‘depósito ou cantinho’ de brinquedos, mas sim, espaço para a interação com os pares e desenvolvimento integral do ser humano. O objetivo de promover esse espaço é compartilhar com a criança mais uma possibilidade de ampliar o seu universo de exploração e, conseqüentemente, de conhecimento dentro do tempo vivido na UMEI.

Quanto ao espaço criado do ATELIÊ, no ano de 2014, iniciou-se uma tímida experiência trazida pela Pedagoga da UMEI. Montou-se o espaço e foram disponibilizados materiais que a escola já possuía, para o trabalho com as crianças. No entanto, a ausência de novidades, pela proximidade que todos já possuíam cotidianamente com aqueles materiais, acabou por comprometer um uso mais intenso e planejado do ateliê.

No caso da pesquisa *Rotinas arquitetadas e cotidianos vividos: tensões e possibilidades na Educação Infantil* de Heloisa Josiele Santos Carreiro, não houve a priori uma determinação metodológica. A pesquisadora se apropriou de técnicas investigativas da etnografia e ao longo da pesquisa foi ensaiando entradas no campo ancoradas no desejo de pensar caminhos que lhe ensinassem como pensar uma perspectiva metodológica apoiada nas contribuições de Freire (2005) sobre as questões relacionadas ao diálogo. E no caso do trabalho investigativo com crianças quais seriam as possibilidades e as tensões de se pensar uma pesquisa onde os profissionais da instituição utilizassem as falas das crianças, como umas das fontes possíveis para se pensar o processo formativo que as ajudassem refletir sobre a organização das rotinas da instituição.

⁸UMEI - Unidade Municipal de Educação Infantil

⁹Projetos educacionais de aperfeiçoamento pedagógico, formulados por profissionais das Unidades Municipais de Educação, bem como projetos formulados institucionalmente por estas unidades, que objetivem a melhoria da qualidade da educação básica, o protagonismo das instituições e dos profissionais envolvidos no contexto sócio-educacional.

As pesquisas são de orientação etnográfica, que é uma metodologia oriunda da Antropologia, e que requer a presença prolongada do pesquisador no contexto social investigado, um contato direto com as pessoas e as situações. Um modo de olhar e compreender baseado na descrição densa e aprofundada dos fenômenos sociais e culturais que ocorrem no contexto investigado, nos exigindo muita capacidade de escuta e interpretação rigorosa, ou seja, muita vigilância epistêmica para não realizar leituras apressadas e preconceituosas dos fenômenos investigados.

O referencial teórico que vimos usando em nossas pesquisas está situado, principalmente, entre o nascimento e a continuidade dos estudos da sociologia da infância (CORSARO (2011), QVORTRUP (2012), SARMENTO (2008) & FERREIRA (2004) e reconhecemos sua inegável importância no que poderíamos chamar de “giro epistêmico”¹⁰ (SANTOS, 2004) em relação às concepções de criança e de infância nos quais os estudos acadêmicos fundamentavam suas principais perspectivas analíticas e explicativas.

Compreendemos que esta ruptura epistêmica nos estudos da primeira infância esteve alinhada/ em diálogo a um conjunto de investigações no campo da linguagem, da educação, da psicologia, da antropologia e claro da própria sociologia, que passam a perceber a criança como um sujeito ativo, portanto, produtora de cultura. Nesta perspectiva, a própria criança passa ser o foco (sujeito-objeto direto) das investigações, sendo ela a fonte primária dos estudos propostos por cada uma destas ciências.

Numa perspectiva histórica e sociológica, o campo embrionário dos estudos relacionados à sociologia da infância encontra-se entre Europa e América do Norte, portanto, as infâncias que em um primeiro momento foram ajudando a produzir este campo teórico, estão nestes territórios em diálogos com os contextos destes lugares, com os modos de ser e de estar no mundo das crianças oriundas destas culturas.

Consideramos que a base deste campo epistêmico se faz a partir dos estudos sócios históricos VYGOTSKY (1993) & GEERTZ (1978), que nos orientam que a infância é um fenômeno social QVORTRUP (2012) com fortes marcações da cultura da qual se origina: como as crianças e as infâncias do sul “cabem” ou dialogam com referenciais acadêmicos que não foram pensados em um primeiro momento para e com elas? Como pesquisadoras e pesquisadores do “mundo acadêmico” se desafiam a dialogar com diferentes lógicas infantis

¹⁰ Termo que nos remete, sobretudo, aos estudos de Boaventura de Souza Santos (2004) sobre as questões relacionadas à produção de conhecimento que realizam uma ruptura com os paradigmas europeus de modo a valorizar a epistemologias do sul. Os estudos de Santos evidenciam um pouco do movimento do que vem sendo produzido também nos estudos relacionados às concepções de infâncias, de criança e de educação Infantil nos últimos vinte anos.

sem subalternizá-las ou aprisioná-las em matrizes explicativas muitas vezes de caráter colonial?

Pensando a condição de subalternidade imposta, oficialmente, às crianças em nossa sociedade, talvez, a pergunta dirigida por Spivak¹¹(2010) em seus estudos em relação às condições das mulheres, pobres e negras em seu livro: *Pode o subalterno falar? -caiba às crianças*, quando nosso desafio é pensar como a fala delas aparece em nossas pesquisas: “traduzidas” pelas nossas possibilidades interpretativas, enquanto, adultos-pesquisadores.

A compreensão da criança como subalternizada¹², do nosso ponto de vista se assenta no entendimento de que elas representam um grupo social minoritário, em condições de subalternidade similares e/ou inferiores que as das mulheres negras e pobres, apontadas no estudo de Spivak. Uma vez que as crianças em nossa sociedade ainda são compreendidas como *infantes*, ou seja, seres dotados de uma oralidade imatura, infantil, portanto, pouco ouvida e/ou respeitada.

Nesta perspectiva, as crianças são consideradas como seres em estado de vir a ser, portanto, sujeitos dotados de ausências. Logo, estamos constantemente enfrentando o desafio de romper com a lógica das ausências, que as imputa a um campo de subalternidade, para nos aproximarmos delas como *seres coconstrutores de cultura* (QVORTRUP, 2012), e não apenas receptores do que culturalmente foi produzido até a sua chegada ao mundo e do que vai sendo produzido, enquanto, sua existência vai se dando.

Se pensarmos que, quando estamos pesquisando com e/ou sobre as crianças, estamos inevitavelmente investigando suas interações culturais macro e microssociológicas e, enfrentando os desafios históricos, portanto, coloniais que subalternizam os modos de ser e estar no mundo de nossas crianças. A assunção dessa questão como um problema político e epistêmico, nos desafia seriamente a refletir sobre a seguinte questão: quais são ou têm sido as lentes político-epistêmicas que orientam nosso trabalho investigativo com a pequena infância? Fazendo uma análise crítica do quanto estas lentes de forma explícita ou sutil, ainda, corroboram para que a concepção hegemônica de infância, que ainda as percebem como seres ausências, ainda sejam de, algum modo, se fazendo presente.

¹¹ Pesquisadora indiana, professora do departamento de inglês e literatura comparada da Universidade de Columbia (Nova Iorque). Doutorou-se em literatura comparada pela Universidade de Cornell e concentra seus estudos acadêmicos principalmente nas áreas de feminismo, marxismo, desconstrução e globalização.

¹² Consideremos que, as crianças, embora vivam em uma sociedade que lhes impõe um lugar de subalternidade, sabemos que cotidianamente, elas buscam resistir a estes mecanismos de subalternização produzidos pelos adultos, por vezes produzindo tensões nas relações que tecem com os adultos e nas imposições que estes lhes fazem.

Neste movimento reflexivo que compartilhamos em nosso grupo de pesquisa, através dos estudos de nossas pesquisas, vamos nos dando conta como já dito acima, que os nossos referenciais não foram pensados com as nossas infâncias, com seus múltiplos possíveis modos de ser criança em nossa cultura. Nosso ponto de vista é de que esta é uma questão relevante, embora, reconheçamos que nossa aproximação em relação a ela seja recente.

Por vezes, enfrentamos em nossas discussões de pesquisa algumas questões complexas, também atravessadas por nossas lentes epistêmicas: será que de fato existe na pesquisa com crianças a possibilidade do discurso infantil não ser subalternizado pela lógica adultocêntrica? Como dialogar e enfrentar as diferenças geracionais impostas aos adultos e às crianças no tempo-espaço onde se desenvolve trabalho o investigativo? (FERREIRA, 2004). Trata-se de questões para as quais não temos respostas definitivas, mas inúmeras perguntas que se complexificam e se abrem para novas questões.

Conseguimos pensar que o fato de que uma “escuta sensível” (BARBIER, 1998) a estes sujeitos e de nos dispormos a tentar pesquisar com eles, buscando aproximar o discurso acadêmico do que as crianças tentam nos dizer e do que nós com todas as nossas limitações somos capazes de escutar, representa de algum modo um avanço nas pesquisas que são produzidas *com/sobre/para* as crianças. Essa ideia certamente pareceria um contentamento *descontente*¹³ (CAMÕES, 1572).

Este *contentamento descontente*, não pode ser motivo para estagnarmos nossas buscas a fim de desenvolvermos lentes político-epistêmicas nas quais as crianças em diálogo com os adultos, confirmem ou não, que o que os adultos falam sobre elas, ressoa em termos de significado sobre aquilo que elas estiveram tentando comunicar.

Nossas conversas nos encontros de pesquisa, têm nos revelado que ainda não temos sido bem sucedidas nisto. Também, podemos ler nossos avanços e fracassos em relação aos ensaios que nós e outros pesquisadores fazem dos desafios de trazer às vozes infantis para as suas pesquisas através do prefácio do livro *O jeito como nós crianças pensamos sobre certas coisas – dialogando com lógicas infantis* de BARENCO & LOPES (2009)¹⁴, feito por um grande mosaico de fragmento de vozes infantis participantes de pesquisas na área da educação.

¹³ Fragmento do poema *O amor é um fogo que arde sem se ver*, de Luís Vaz de Camões publicado em *Os Lusíadas*, em 1572.

¹⁴ *O jeito como nós crianças pensamos sobre certas coisas – dialogando com lógicas infantis* de BARENCO & LOPES. Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2009.

Este prefácio representa de algum modo para nós uma evidência do quanto às crianças ainda se dizem incompreendidas pelos adultos, mas, também é o avesso ou a tensão desta perspectiva, uma vez que muitas crianças anunciam que ainda é a escola um dos territórios nos quais elas se percebem acolhidas em seus modos de ser e estar no mundo.

As encruzilhadas de nossas questões: os encontros e desencontros de nossas pesquisas

Em nossas pesquisas temos em comum o diálogo sobre as questões relacionadas à organização dos tempos-espacos institucionais da pequena infância. Cotidianamente, lutamos contra a produção de uma experiência escolar infantil que se encaminhe para uma perspectiva de produtividade, ou seja, que se encaminhe para ideia de antecipação da escola de ensino fundamental, em que as crianças supostamente seriam preparadas para uma experiência de sucesso escolar no futuro.

Assim, revela-se um desafio pensar a educação da pequena infância no agora, na criança que no tempo imediato compartilha conosco sua existência. Nossas discussões no grupo de pesquisa apontam para a compreensão de que vivemos uma crise de sentidos sobre a função da escola infantil: lutamos para que não haja um trabalho somente vinculado à ideia de assistência e, simultaneamente, guerreamos contra um trabalho de prontidão para o ensino fundamental.

Nesta crise de perceber o sentido da escola da pequena infância e de trabalhar ainda com os movimentos dicotômicos presentes nas práticas, ora mais fortalecidos pelas ideias do educar e ora pelas ideias do cuidar, vamos nos desafiando a escutar nossas crianças que por vezes narram experiências institucionais escolar e de vida cotidiana com suas famílias e, mesmo com as pesquisadoras das infâncias que compartilham suas vozes neste texto, que denunciam como a nós ainda nos encontramos despreparados para “escutar e dialogar de forma sensível” (BARBIER, 1998) com as leituras que elas nos apresentam do mundo.

As experiências de pesquisa com as crianças brasileiras exigem de nós algumas respostas, “um ato responsável” (BAKHTIN, 2010), nos convocando a pensar sobre questões profundas envolvendo não apenas o desafio de escutar as crianças. Mas, sobretudo de pensar que movimentos se fazem urgentes no campo político-educacional se considerarmos as ideologias que atravessam o conteúdo do que as crianças compartilham conosco.

Podemos perceber que os nossos desafios são maiores do que apenas legitimar o fato de que as crianças precisam ser ouvidas, porque elas pensam e agem no mundo. Nosso ponto

de vista é de que as crianças brasileiras tensionam as suas possibilidades sócio-econômicas de existência nele. Talvez, elas não queiram apenas ser ouvidas, a ideia de ouvi-la ou lhes dar a voz, ainda representa de algum modo uma perspectiva um tanto colonial (MIGNOLO, 2003), uma vez que as crianças sempre estiveram aí falando no mundo: falando conosco, dialogando entre si, imprimindo suas marcas, enquanto, vão existindo.

Reconhecemos que cotidianamente na escola e em outros contextos, elas buscam meios de resistir com enfrentamentos diretos ou de formas sutis aos mecanismos de subalternidade que lhes “impomos”.

Neste sentido, embora o giro político-epistêmico produzido pela sociologia da infância seja relevante historicamente, parece-nos importante reconhecer, que ele é muito mais uma necessidade do adulto em escutar as crianças, do que uma necessidade de comunicação dos sujeitos infantis para com os adultos. Uma vez que as crianças, como já dito acima, sempre estiveram aí pelo mundo falando, se apropriando, interagindo e porque não dizer inventando formas de comunicação entre si, com o mundo e com os adultos, a partir das linguagens que se encontram disponíveis no contexto cultural onde estão inseridas.

Logo, reconhecemos que não estamos “dando voz” em nossas pesquisas, estamos buscando com alguns contributos dos estudos da sociologia da infância e com as aprendizagens que desenvolvemos em interação com a pequena infância investigar os conteúdos ideológicos de suas falas; reconhecendo que há neste desejo interpretativo, limites e possibilidades, afetadas por variáveis diversas que nem sempre somos capazes de mapear.

No reconhecimento da necessidade de dialogar com infinitas questões que regem o nosso trabalho interpretativo em relação às formas de comunicação da pequena infância, que transcende as linguagens mais recorrentes utilizadas na academia: oralidade e escrita. Sabemos que no desafio de pesquisar a pequena infância, precisamos nos aproximar, minimamente, de mais de cem linguagens da criança (Malaguzzi, 1995). Isso por si só representa um grande desafio para pensar as nossas pesquisas.

(In)concluindo sobre os desafios que enfrentamos no trabalho investigativo com a pequena infância

Assumindo a (in)conclusão de nosso texto e seu caráter ainda muito aberto e dialógico, gostaríamos de retomar o quanto ainda nos é desafiador pensar a inserção do adulto-pesquisador nos espaços escolares.

Neste sentido a etnografia (CORSARO (2011), QVORTRUP (2012), SARMENTO (2008) & FERREIRA (2004), muito tem nos auxiliado com pistas e procedimentos para a inserção do(a) pesquisador(a) no campo).

Entretanto, sabemos que o que há produzido no campo, ainda não dá conta da complexidade do trabalho de investigação com a pequena infância. Assim, na interação com ela sabemos que técnicas são reinventadas ou porque não dizer: inventadas, dada a urgência de criar espaços de comunicação mais fluídos entre adultos e crianças.

Considerando esta questão, reconhecemos nosso importante papel na ampliação do campo acadêmico no que envolvem os estudos infantis, um campo que ainda se encontra em consolidação.

Em nossos encontros de pesquisas conseguimos compartilhar como pesquisadoras uma experiência em comum. Cada uma em seu micro campo foi, de certo modo, questionada pelas crianças que dialogam com suas questões de pesquisa sobre os nossos papéis como pesquisadoras: Maria Silva compartilha que as crianças do grupo de 5 anos, da creche onde pesquisa, se referem a ela como tia que cuida dos bebês e tira fotos de tudo; Fabiane Florido que sendo pesquisadora da própria prática e atuando no momento da pesquisa como gestora da instituição é questionada pelas crianças sobre quando ela vai conversar com eles enquanto pesquisadora e que é vista por eles como aquela que não faz nada e passeia pela UMEI; Heloisa Carreiro que também pesquisa na condição de gestora da instituição, em um momento em que tendo planejado um encontro de pesquisa com diferentes agrupamentos de crianças entre três e cinco anos, decide por “desmarcá-los” por ter esquecido os CDs de gravação da filmadora. Ao avisar aos grupos que precisa fazer a conversa em outro dia pelo motivo acima descrito, para sua surpresa é pressionada por um grupo de crianças de 4 anos de idade, para manter o encontro, caso contrário elas não iriam mais participar da pesquisa.

As três experiências de encontro de pesquisa com as crianças nos revelam leituras possíveis delas sobre os nossos múltiplos papéis no cotidiano das instituições escolares, ora como pesquisadoras, ora como gestoras como é o caso de Heloisa e Fabiane e Maria que não atua na instituição, indo ao espaço delimitado desenvolver a sua pesquisa.

Para iniciarmos nossas reflexões nesta questão, gostaríamos de retomar um trabalho de Francesco Tonucci. Trata-se de uma charge¹⁵ que nos possibilita em algum aspecto fazer uma aproximação com o vivido, principalmente no que diz respeito a eventos nos quais as crianças não veem sentido naquilo que estamos fazendo com/ para elas. Na charge de Tonucci, citada

¹⁵ A charge encontra-se na página 19, do livro: A solidão da infância. Editores Associados, 2008.

acima, está havendo aparentemente um congresso de educação e como se estivessem no fundo do auditório há duas crianças e uma diz para outra: “acho que estão falando da gente, mas não dá pra entender nada...” (TONUCCI, 2008: 19).

Do nosso, ponto de vista esta charge dá visibilidade à complexidade sobre as coisas que as crianças nos dizem e o que conseguimos elaborar, enquanto, discurso em nossas pesquisas. Às vezes, quando compartilhamos com as crianças nossas pesquisas, nossa linguagem não ressoa de forma imediata – isso quando de fato não ressoa – no que elas estiveram nos dizendo. Isso ocorre porque, recorrentemente, nos apropriamos dos seus discursos para afirmar, refutar, complexificar os nossos próprios. Ou seja, ainda nos encontramos em um movimento de colonização das formas de saber (MIGNOLO, 2003) e dos modos de dizer das crianças. Ainda não sabemos fazer pesquisas de outro jeito, sem subalternizar, sem colonizá-las noventa e nove por cento.

Neste sentido, é possível que ainda não tenhamos força suficiente para validar os dizeres infantis por si mesmo, uma vez que o próprio movimento acadêmico exige um diálogo referencial. Considerando este fator de tensão sobre o processo de produção de conhecimento acadêmico, parece-nos que não temos avançado muito em termos de aprender sobre as crianças no discurso delas próprias.

Temos discutido em nosso grupo que ainda temos uma apropriação ainda muito utilitarista das linguagens e dos discursos infantis que conseguimos nos aproximar: registramos em nossos diários de campo e dele selecionamos, somente, aquilo que serve para afirmar ou refutar nossas questões de investigação. Entretanto, estamos em busca de caminhos epistêmicos que nos ajudem a pensar formas possíveis de diálogo com as crianças. Mesmo diante dos desafios que envolvem a ruptura com o pensamento linear e com os curtos prazos dos programas para as produções de pesquisa no mestrado e no doutorado.

Outra questão que compartilhamos nos diálogos do grupo de pesquisa é o reconhecimento das próprias crianças como informantes na pesquisa; delas revelarem sua agência em um jogo de “micro poder” que atravessavam as relações cotidianas uma vez que elas sabem que naquele momento, é de interesse dos adultos o diálogo com elas. Este saber infantil de que os adultos desejam escutá-las inverte qualquer suposta relação de poder dos adultos sobre elas e sabendo disso elas assumem um pólo de negociação anunciando a possibilidade de se recusarem a ser informantes.

Nosso ponto vista em relação a esta experiência era de que a “voz não é dada às crianças”, o fato é que como participantes ativas das interações humanas, as crianças sabem

que também podem jogar com as interações humanas. No caso do fragmento relatado por Heloisa Carreiro (2013), mesmo que não fique claro o uso e as interpretações feitas em relação aos seus dizeres, basta-lhe saber que o seu dizer é importante. Tanto que a pesquisadora não produziu tensão ao jogo proposto pelas crianças, mas aceitou a imposição delas. Exatamente, com medo de perdê-las como informantes de sua pesquisa.

Afinal, sabemos que antes da criança ser consultada, formalmente, um adulto já havia dado a suposta autorização por ela. Pois em nossa sociedade às crianças não tem posse da autorização ou da interdição para publicação de suas vozes e imagens, somente o adulto que socialmente é responsável por ela pode fornecer esta permissão e responder, judicialmente, pelas repercussões da autorização fornecida em nome da criança. Entretanto, a experiência vivida por Carreiro mostra que esta tensão é mais complexa. Uma vez que se as crianças desejarem, podem de forma articulada ou sozinhas se negar a dialogar com a pesquisa.

Estas questões que vem emergindo da interação cotidiana da pesquisa com crianças foram nos ajudando a colocar em tensão os nossos referenciais teóricos, através de um movimento que partia de reconhecer a sua importância, no que se revela do esforço dos grupos de pesquisa e da própria universidade em pensar formas de encaminhamentos da pesquisa com a pequena infância.

Mas, simultaneamente, a necessidade de (re)conhecer através do cotidiano das nossas escolas, dos nossos municípios, e das redes de Educação Infantil nas quais trabalhamos ainda não dão conta de tamanha complexidade em que estão envolvidas as crianças dos vários contextos culturais brasileiros. Esta reflexão, longe de nos provocar a uma paralisia político e epistêmica, nos convida de forma coletiva, inquieta e curiosa, a trilhar outros caminhos, lembrando o poeta espanhol, Antônio Machado¹⁶, que nos ajuda a refletir que caminhos se fazem ao andar.

REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello & Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In BARBOSA, Joaquim (Coord). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

¹⁶ Antônio Machado (1875-1939). O pensamento acima é oriundo de seu poema: CANTARES.

- CARREIRO, Heloisa Josiele Santos. **Rotinas arquitetadas e cotidianos vividos: tensões e possibilidades na Educação Infantil.** Tese de Doutorado – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2013.
- CORSARO, William. **Sociologia da Infância.** 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de e FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- FERREIRA, Manuela. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos!** Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.
- GOBBI, M. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, n.43, p. 135-147, jan/mar.2012. Editora UFPR.
- MALAGUZZI, Loris. **I cento linguaggi dei bambini,** Edizioni Junior, 1995.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.
- QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil. Um campo de estudos em construção. IN: FARIA, Ana Lucia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.) – **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002. P.19 – 47.
- QVORTRUP, Jens. Apresentação – **Nove teses sobre a infância como um fenômeno social** (Arquivo em PDF – recebido por email em 2012).
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado.** São Paulo: Cortez, 2004.
- SARMENTO, Manoel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In.: **Estudos da Infância. Educação e Práticas Sociais.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.
- TONUCCI, Francesco. **A solidão da infância.** Campinas, SP: Editores Associados, 2008.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PESQUISA COM CRIANÇAS: A IMPORTÂNCIA DE METODOLOGIAS ATIVAS E DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL.

Grupo: Oralidade e literatura africana infanto-juvenil.

Marina Di Napoli Pastore¹⁷
Denise Dias Barros¹⁸.

RESUMO: O presente trabalho é parte da pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado acadêmico em Terapia Ocupacional Social, cuja temática era o ser criança em uma comunidade moçambicana. Apenas o trabalho de pesquisa bibliográfico não foi suficiente para responder essas questões; era preciso estar em campo. A etnografia foi utilizada, por compreendê-la como uma metodologia que permite estabelecer interações e acesso aos sistemas simbólicos de determinada comunidade. **Objetivos:** discutir a utilização da etnografia enquanto metodologia ativa em pesquisas com crianças. **Método:** etnografia com utilização de diversas técnicas: observação em situações partilhadas de ação, conversas informais, registro por meio de fotografia, vídeo, áudio e caderno de campo, com duração de 5 meses. Foram acompanhadas 5 crianças, entre as idades de 7 e 13 anos, nos seus dia-a-dia, em atividades familiares, domésticas, comunitárias e escolares. **Discussão:** Tratou-se da imersão nas situações culturais, socioeconômicas e políticas, derivadas de um espaço-tempo específicos, sendo possível estabelecer contato e construir laços de pertencimentos com finalidade de compressão sobre a percepção da infância, responsabilidades atribuídas à criança em núcleos domésticos, escola e comunidade, mostrou a complexidade da noção do termo infância precisa ser compreendido com base nos contextos culturais específicos. **Considerações:** O estudo qualitativo permitiu ao mesmo tempo buscar a compreensão de modos de vida e a discussão sobre os sentidos dos termos que envolvem a infância e o ser criança. O estudo configurou espaços de experiência essencial, e o uso deste método permanece um desafio para o campo dos estudos das infâncias.

Palavras-chave: Etnografia; crianças; infância; Moçambique

“A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá, mas não pode medir os seus encantos. A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem nos encantos de um sabiá. Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare. Os sabiás divinam”. Manoel de Barros

1. Introdução

O presente ensaio é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “Sim!Sou criança eu!: Dinâmicas de socialização e universos infantis numa comunidade moçambicana”, realizada no âmbito do mestrado acadêmico em Terapia Ocupacional na Universidade Federal de São Carlos, em parceria com a Casa das Áfricas, São Paulo, e Departamento de Sociologia

¹⁷ Mestre em Terapia Ocupacional. Projeto METUIA – USP/SP; pesquisadora membro da Casa das Áfricas. Contato: marina.pastore@yahoo.com.br

¹⁸ Universidade de São Paulo e Casa das Áfricas. Programa de pós-graduação Interunidades em Estética e História da Arte da USP e de Terapia Ocupacional da UFSCar.

da Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, Moçambique, e financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES. A ênfase aqui é, através de um dos desdobramentos que a pesquisa de campo revelou, desenvolver como foi pensada a metodologia do trabalho em questão, as formas de lidar com as crianças em território outro e do estar-com numa cultura outra. A temática do estudo do mestrado foi sobre a noção da infância e o ser criança numa cidade próxima à capital moçambicana.

O interesse primeiro surgiu em 2012, após um trabalho realizado com algumas crianças que frequentavam uma Organização Não-Governamental no bairro da Matola A, em Moçambique. Algumas questões foram surgindo, como, por exemplo, como as crianças organizavam seu dia-a-dia? Quais eram as atividades que realizavam e quais gostavam de fazer? Como se dá a relação entre elas e entre adultos? De que forma se dá a diferença entre a hora do brincar e a hora das tarefas? Muitas questões surgiram, naquele momento inicial, o que fomentou um estudo e aprofundamento de outras questões: insuficiência de textos que trouxessem a questão do cotidiano da criança para o cenário do estudo e da participação ativa da criança em estudos e que era protagonista, sendo mais fácil encontrar trabalho sobre as crianças, e não com elas.

Numa segunda tentativa de ampliar o campo e poder compreender os modos de vida e de se viver das crianças moçambicanas, busquei na literatura de língua portuguesa como eram representadas as crianças africanas e, da mesma forma que tais literaturas traziam as crianças moçambicanas marcadas pelas faltas, assim eram as crianças do continente africano: uma criança marcada por uma infância que sai das regras do normativo, da visão eurocêntrica e norte-americana do que é ser criança, que vai da escola para casa e dessa para alguma atividade esportiva ou de aprendizado, e que não realiza tarefas domésticas, por exemplo, como cuidar dos irmãos ou ajudar na cozinha, caracterizando, segundo tais textos, uma infância que fugia da regra imposta. Estudar a criança moçambicana sem que ela fosse colocada como uma criança que estava fora do lugar (aqui compreendido como fora do que é a criança perante uma literatura dominante) como é colocada em muitos dos estudos, e dar um lugar para ela, seu dia-a-dia, suas atividades cotidianas e poder compreender o que é esse ser criança tornou-se um desafio. Para poder perceber, entender e compreender as relações de socialização que permeiam essa infância era preciso mergulhar no campo de estudo; a aproximação com essa cultura era necessária, e o uso da etnografia enquanto metodologia ativa para esse trabalho de conhecer e reconhecer as diversas infâncias era preciso.

2. Justificativa e objetivos

Moçambique é um país que sofreu por muitos anos com as guerras de libertação e civil, com marcas e traumas que repercutem até os dias atuais. A cidade em que o estudo foi proposto é a Cidade da Matola, localizada em Moçambique, ao sul do continente africano, próxima a capital do país, Maputo. É considerada de área suburbana – dividida entre casas de cimento e as casas de caniço, com espaços em que a água ainda não é canalizada e a luz não chega; é caracterizada por ser a segunda área com maior número de pessoas (chegando a um milhão em 2013), e foi criada como posto administrativo na época colonial, em meados de 1945, e teve sua emancipação municipal dez anos depois. Sua configuração é a partir de três postos administrativos: Infulene, Machava e Matola Sede, sendo este último o mais populoso e, contrariamente, o que possui bairros com menor ordenamento urbano. A formação do bairro e a constituição das famílias, ali, se deu por um movimento de deslocação e mobilidade no período dos conflitos (ARAUJO, 2006; CABAÇO, 2007).

Ao aprofundar o estudo bibliográfico, além das guerras e sucessivas consequências que ainda assolavam o país, o ser criança raramente aparecia e, caso aparecesse, era em contextos em que havia doenças, vulnerabilidades, abandono, mas nunca a infância retratada pelo que era dela. Em relação à educação e à escola, apareciam sempre as porcentagens de crianças que abandonavam os estudos, mas não havia dados de como eram as escolas ou como estavam as crianças nas escolas.

Ir a campo, neste contexto, era ter uma ideia de como estaria dada a presença das crianças e dos dispositivos pertencentes à infância, como é o caso da escola, no país. Estar em contato com o outro era permitir que a história e os saberes múltiplos fizessem parte e desvendassem muitas informações que ainda eram desconhecidas. A questão que ressoava era uma: como trazer a questão do ser criança sem colocar um estereótipo pré conceituado e pré concebido?

Compreendendo que os estudos sobre as crianças moçambicanas necessitavam de um estar dentro e perto, optei por algumas metodologias ativas, em que as crianças foram postas como sujeitos da pesquisa: a etnografia, a conversa com as crianças, a observação participante. Olhar a infância através do olhar, da voz e dar visibilidade à criança foi o eixo central para a escolha do método e do modo de fazer o campo.

Geertz, antropólogo estimado e bastante discutido no processo de conscientização e conhecimento sobre a etnografia, traz para a discussão sobre como a busca pelo entendimento

das redes de significados sociais e os símbolos que lhe são presentes, como os valores, as práticas sociais e culturais, os comportamentos, as regras, as indagações, entre outros, estão presente na prática etnográfica, cabendo ao pesquisador que se dispõe a tal prática entender tais situações como questões da alteridade, do outro, de uma história e culturas outras, e que a pesquisa só ocorrerá se quem a propõe estiver atento aos símbolos e significados, e que tentar entendê-la ou se aproximar dela é estudá-la através dos seus próprios parâmetros (GEERTZ, 1989).

Deste modo, para poder conhecer a realidade das crianças e das infâncias ali presentes, a partir de uma vivência e com uma visão outra que a literatura oferece estar em campo era preciso. A premissa para essa relação com o outro, que a etnografia permite, só era possível através do encontro. Ao estudar e estar com as crianças, assumindo-as como atores sociais e parte presente do estudo, foi importante interiorizar, compreender e assumir que as crianças são sujeitos de conhecimento, e que o encontro com elas era o encontro com dois mundos que, embora coexistissem no mesmo espaço, eram distintos entre si: o mundo das crianças e o mundo dos adultos. Conhecê-lo era experimentar e vivenciar no tempo e espaço presentes.

O objetivo do presente texto é trazer para a discussão a importância de novas metodologias para a pesquisa com crianças, compreendendo que as crianças são sujeitos de direitos e atores sociais, e possibilitar a discussão sobre o uso de metodologias ativas para pesquisas que buscam conhecer os universos infantis e as dinâmicas de socialização através do que é da própria infância, colocadas e trazidas em um espaço-tempo específico, mas que é cultural e histórico.

3. Dificuldades iniciais: a criança na literatura

A partir das últimas décadas, o interesse sobre os estudos das crianças voltados aos seus cotidianos e modos de ser, seus papéis e responsabilidades atribuídas, vem aumentando progressivamente, principalmente na área da Sociologia da Infância. Tais estudos trazem as pesquisas realizadas com as crianças, e não mais sobre elas: consideram as crianças como atores sociais e de direitos, que negociam, compartilham e criam culturas com seus pares (CORSARO, 1997; DELGADO & MÜLLER, 2005; SARMENTO, 2005; COLONNA, 2009).

As variações sociais e as condições em que as crianças viviam passam a serem fatores fundamentais para a heterogeneidade existente entre elas, levando em conta que, além das

questões individuais, há as questões estruturais das sociedades das quais elas fazem parte, ocupando posições sociais e que acabam por mobilizar formas de ser e estar dentro dos contextos familiares, escolares, sociais, comunitários, entre outros (SARMENTO & PINTO, 1997). Segundo os autores, os estudos que envolvem as crianças fora de seus contextos podem trazer reflexões de uma realidade ilusória sobre seus modos de vida e a compreensão de seus modos de agir em sociedade.

No cenário dos estudos das infâncias é comum perceber que as crianças moçambicanas, e as africanas no geral, raramente aparecem como tal - neles a infância permanece marcada pela falta e/ou abandono -, havendo predominância de estudos que abordam os direitos das crianças, as privações, as violações que vivenciam (JONKER & SWANZEN, 2007; SARKYM, 2008; WITTENBERG, 2013; entre outros), além da adoção (MEZMUR, 2008). Existe, ainda, um debate complementar que recai sobre o envolvimento de crianças em guerras (criança soldado) (HONWANA, 2005), assim como sobre o trabalho e a exploração, além de críticas sobre situações consideradas de risco em rituais culturais específicos (SCHUTTE, 1980; ADEYANJU & SALAMONE, 2014).

Dentro destes estudos e a partir dos questionamentos levantados, compreendemos que não se pode estudar a criança sem questionar a visão universalizante da infância, analisar seus modos de ser, seu meio circundante, as relações e símbolos por meio dos quais são atribuídos sentido aos eventos e às ações, enfim, à interação entre gerações e ao contexto histórico e social, que só serão possíveis através de um estar em campo.

4. O estar em campo

Após o período inicial de busca e reflexões acerca do material encontrado, a pesquisa de campo estava configurada: seria realizada na cidade da Matola, no bairro da Matola A, com duração de fevereiro a julho de 2014.

O contato com as crianças e suas famílias foi retomado aos poucos, a partir de uma ida à escola em que as crianças estudavam – e, coincidentemente, a única escola do bairro. Ao longo do dia, uma das professoras me reconheceu e me apresentou ao diretor da escola. Pude falar da minha pesquisa e foi autorizada a minha permanência na escola, a qualquer momento, e que a pesquisa tinha seu apoio. A escola era um lugar em que as crianças estavam, e poder fazer parte daquela dinâmica era importante para mim.

Decidi ir à escola algumas vezes e retomar o contato com as crianças antes de iniciar a construção direta dos dados para a pesquisa. Nas primeiras duas

semanas, permaneci no espaço externo às salas de aula: sentava no degrau que separava as salas do pátio e ficava lá, observando as crianças ocuparem aquele espaço e tentando perceber um pouco daquela dinâmica. Muitas crianças sentavam ao meu lado, tocavam minha pele, perguntavam se podiam tocar meu cabelo e se o cabelo era meu (lá, as meninas e mulheres acabam comprando mechas de cabelo humano ou sintético e fazem penteados- e assim as crianças queriam saber onde tinha comprado o meu “mas é seu esse cabelo? Onde compraste?”). Além disso, brincávamos de correr e, quando sentava para descansar ou para me proteger do sol, elas queriam saber mais sobre o que eu estava fazendo ali. Entendi que seria importante contar sobre a pesquisa de uma maneira que as crianças pudessem entender e que fizesse algum sentido. Havia crianças que vinham me perguntar quando visitaria suas casas, e eu respondia que, quando elas quisessem e depois de terem perguntado à mãe ou pai se eu poderia ir (algumas me levaram para conhecer suas casas ou rever seus pais – no caso de já ter conhecido em 2012; outras não tocavam mais no assunto). Assim, fui me familiarizando com as crianças e fazendo com que se familiarizassem comigo, tal como os professores; alguns pais apareciam na escola para saber quem eu era e o que fazia ali, outros iam me cumprimentar e dizer o quanto era bom me ter de volta (PASTORE, 2015, p. 28).

A situação da escola parecia resolvida, mas como chegar às crianças e conhecer seu dia-a-dia e suas atividades?

Num dos dias em que ia para a escola, passei pela casa de uma das crianças. Sua mãe me chamou e disse que quando falaram que eu havia voltado, ela quase não acreditou. “Como estamos felizes em ter a mana Marina de volta”, disse ela. Passamos a conversar e então contei da minha pesquisa, o que pretendia fazer ali e como queria observar e acompanhar algumas crianças. Imediatamente, sua mãe disse “as crianças aqui me ajudam muito. Beni é mais preguiçoso, não gosta muito, mas Laila ajuda bem. Agora está até cozinhando. Se quiseres, podes vir aqui e olhar como eles fazem. Podemos te contar como é e você usa na sua pesquisa”. Porém, não tinha falado com seu filho ainda. Sai da casa e encontrei com ele na parte de fora, brincando. Perguntei se ele queria participar da pesquisa e então, com sua resposta afirmativa, tinha a primeira criança do estudo.

Ao realizar pesquisas com crianças, uma coisa é importante: levar em consideração a opinião da criança, que é diferente da opinião e vontade do adulto, mas que carece de uma aprovação desse adulto. Atentar-se à vontade da criança e, ao mesmo tempo, a aceitação do adulto é um desafio duplo para quem realiza estudos e pesquisas com crianças. É andar nesse meio e procurar dar voz e visibilidade aos atores que trazemos como seres sociais e de direitos que queremos trabalhar em parceria. Por isso a aceitação da criança, ao meu entender, era a primeira. Essa relação e esse manejo com a vontade das crianças e a aceitação dos adultos foi parte importante para a escolha dos sujeitos da pesquisa.

Conversei com algumas crianças e, ao perguntar se queriam participar da pesquisa, algumas disseram que não sabiam, outras que teriam que ver com os pais; muitas vieram no dia seguinte e nada falaram, e então resolvi que não insistiria, pois poderia ser um sinal que não queriam ou que os pais não autorizaram. Uma delas me levou até sua casa e, após conversar com o avô, ele disse que não sabia se eu podia ir, pois tinha que conversar com sua filha; passaram-se dias, e ele ainda falava que não sabia – entendi que aquilo era um não, e que não mais insistiria. Entendi que deveria ter a sensibilidade de saber até onde poderia chegar, e assim o fiz. Não mais questioneei e passamos a nos relacionar de uma maneira amigável, mas sem chamá-lo, novamente, para a pesquisa (PASTORE, 2015, p. 29-30).

Eu trabalhei com cinco crianças, de idades e sexos diferentes. As crianças não foram escolhidas por mim; elas me escolheram para participar de suas vidas e do seu dia-a-dia. Conforme as crianças me perguntavam o que eu fazia ali, ia contando um pouco da minha questão do mestrado. Poder explicar o que era o mestrado foi essencial para o entendimento e minha aproximação com as crianças, com os familiares e com os professores. Com as crianças, a explicação era sempre dada do ponto em que elas estavam, daquilo que conheciam. O consentimento também foi trabalhado assim: de forma oral, com as crianças e, caso quisessem, com os adultos (MAYALL, 2005).

Acompanhei cada uma das cinco crianças durante o período aproximado de 20 dias. Chegava no bairro às 7 horas e saía às 17 horas, quando não dormia na casa de uma delas. Caso a criança estudasse à tarde, ia para sua casa, ajudava nas tarefas e depois íamos para a escola. Com cada uma das cinco crianças criei uma relação diferente. Por exemplo Gina, de 7 anos, que dizia que eu era sua irmã brasileira, e me dava bronca caso eu não me apresentasse assim para os que perguntavam; ou com Félix, que perante os amigos e os familiares, dizia que eu era uma tia, mas na relação comigo, me chamava de amiga.

Com as crianças na escola não foi diferente: houve os que me consideravam tia, amiga; outros me consideravam uma irmã mais velha, e houve aqueles que me tinham como uma estudante daquela escola. Uma das metodologias adotadas para compreender as atividades que as crianças desenvolviam na escola foi assistir aula com elas, ao seu lado, sentada ao chão, do mesmo modo que elas assistiam. Isso fez com que eu me aproximasse delas e que fosse vista do ponto de vista que elas mesmas se identificavam. Certa vez, em uma das salas, um dos meninos perguntou meu número de chamada. Ao dizer que não tinha, ele me respondeu “és o 77. O último é 76, então você agora é o 77”. E assim passei a fazer parte daquele dia-a-dia e daquela vivência então partilhada comigo.

Corsaro (2005) traz para a discussão o termo de adulto atípico. Na etnografia realizada com crianças, o desafio torna-se maior: como diminuir as distâncias entre os mundos infantis e os dos adultos? Como diminuir a distância e a relação de poder entre crianças e adultos, mais velhos e mais novos? “A aceitação no mundo das crianças é particularmente desafiadora por causa das diferenças óbvias entre adultos e crianças em termos de maturidade comunicativa e cognitiva, poder (tanto real como percebido) e tamanho físico” (CORSARO, 2005, p. 444). Poder estar com as crianças e fazer parte de seus mundos foi um desafio, mas que foi preciso um exercício para poder estar realmente presente.

Passei a estar com elas, não sendo uma delas, como muitos afirmavam, mas dividindo situações e sendo, como discute Corsaro, um adulto diferente do que elas estão habituadas a lidar, compartilhando as situações de maneira igualitária, sem participar dos códigos de poder instituídos e, por vezes, estereotipados dos adultos. Não as mandava realizar tarefas e “não batia”. Era um adulto atípico, como defende Corsaro (PASTORE, 2015, p. 37).

Um autor que contempla essa visão e partilha desses saberes é Paulo Freire (1989) que, nesta mesma direção, traz que o trabalho estabelecido, para poder ser configurado em parceria com aquele que se estuda, é necessário haver e praticar a dialogicidade, na qual há um consenso entre pesquisador e pesquisado, “respeitando-se a individualidade da criança, seus valores e suas expectativas” (FREIRE, 1989, p.13).

Cada relação, cada atividade e cada percurso não seria possível se não fosse a percepção da interação com o bairro e com seus moradores. O encontro com esse outro e, no caso, a criança, era permitir um estar em campo em que o uso de técnicas participativas fosse possível e fosse relevado. Quando assumimos as crianças como autores sociais, passamos a assumir suas “competências na formulação de interpretações sobre seus modos e mundos de vida, e como reveladores das realidades sociais nas quais se inserem” (PASTORE, 2015). É entender a criança como sujeito de conhecimento e não só objeto de pesquisa. “Considerar a alteridade da infância implica ter em linha de conta o conjunto de aspectos que a distinguem do Outro-adulto” (SOARES, SARMENTO & TOMÁS, 2005, P.54).

A investigação é assim considerada como um processo de participação social, no qual é fundamental considerar um equilíbrio mutuamente possível, de autonomia, cooperação e hierarquia com e entre as pessoas, sendo a tomada de decisão partilhada entre todos os parceiros do processo de investigação. É também, um processo de investigação densamente trespassado de significados e valores, em todas as etapas do seu percurso, o que se apresenta como um desafio complexo, na medida em que, os significados e valores que estão aí presentes, terão sempre uma dupla interpretação: a dos adultos e a das crianças (SOARES, SARMENTO & TOMÁS, 2005, p.56).

O campo permitiu, deste modo, acessar os lugares das crianças, fossem de maneira simbólica ou fosse a partir das inscrições em seu cotidiano, como nas atividades realizadas no âmbito doméstico, fosse numa brincadeira em um momento qualquer. A inserção buscou cenários de interações sociais, que permitiram repensar o ser criança, os espaços partilhados, as atividades significativas, a atuação técnica do terapeuta ocupacional. A etnografia permitiu “a compreensão das atividades das crianças, suas responsabilidades, seus modos de vida, especificando sua contextualidade, para que assim, numa pesquisa realizada em parceria, chegássemos à construção de um cenário significativo de interação” (FERREIRA, 2011 apud PASTORE, 2015, p. 27).

5. Considerações finais

A escolha do método e realizar a etnografia me permitiu fazer parte do dia-a-dia do bairro, de suas famílias e das crianças. O estudo qualitativo, com uso de metodologias ativas com as crianças permite, ao mesmo tempo, buscar a compreensão de modos de vida e a discussão sobre os sentidos das atividades na infância. Foi possível a imersão em espaços cotidianos significativos, a observação e a descrição de situações emblemáticas, acompanhadas de situações dialógicas e horizontais, permitindo campos de trocas e relações que se tem sobre as crianças e o seu dia-a-dia no bairro, em que o contexto social, histórico e cultural interagissem na mesma ordem que o contato com as crianças naquele espaço-tempo.

Ao realizar um estudo com crianças, é necessário estar atento aos modos como a pesquisa é desenhada, processada, informada e concluída, pensada em todos seus aspectos. É dever do pesquisador ter a sensibilidade e a ética no trato com as crianças e com as pessoas. Levar em consideração o espaço-tempo, cultura e sociedades é essencial numa pesquisa de cunho etnográfico.

Os estudos com as crianças, seus cotidianos e modos de ser ainda são escassos. A maioria dos trabalhos que dizem sobre as crianças moçambicanas são fontes do Governo e documentos oficiais que revelam números e porcentagens destinados à falta ou privação de direitos, doenças, abusos, entre outros, como são os documentos da UNICEF Moçambique. Em um campo maior, como citado anteriormente, as crianças do continente africano são vistas pelos mesmos olhos: uma infância marcada por guerras, por abusos, violências, fome e doenças. Desconstruir os modos como as infâncias são retratadas e propiciar rupturas na

universalização desta visão, eurocêntrica e globalizada, são os desafios aos que dedicam seu tempo em estudar as crianças.

Referências bibliográficas

ADEYANJU, E.; SALAMONE, F. A. Cultural Ecological Factors in Nigerian Child-Rearing. Exploration of the Concepts of iwa and kirki. **Anthropos Journal**, Suíça. A.109.2014/1. P. 21-31.

ARAÚJO, M. G. M. **Espaço urbano demograficamente multifacetado**: As cidades de Maputo e da Matola. Linha de pesquisa sobre as características geo-sócio-demográficas e os modelos de desenvolvimento urbano em Moçambique. Universidade Eduardo Mondlane. 2006. Visualizado em http://www.apdemografia.pt/ficheiros_comunicacoes/1853187958.pdf. Acesso em outubro de 2013.

CABAÇO, J. L. **Moçambique**: identidades, colonialismo e libertação. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Pós Graduação em Antropologia Social - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2007. Visualizado em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-05122007-151059/pt-br.php>>. Acesso em outubro de 2013.

COLONNA, E. O lugar das crianças nos estudos africanos: reflexões a partir de uma investigação com crianças em Moçambique. **Poiésis**, Tubarão, v. 2, n.2, p. 3-23, jul/dez. 2009.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005.

FERREIRA, M. “-Ela é nossa prisioneira!” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 18, n.2, p. 151-182, jul/dez. 2010.

FREIRE, P. Paulo Freire e educadores de rua. Uma abordagem crítica. **Projeto alternativas de atendimento aos meninos de rua**. UNICEF. Bogotá, Colombia. N.1, p. 1-31. 1989.

GEERTZ, C. “Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura”. In: _____. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989. p. 13-41.

HONWANA, A. **Child soldier in Africa. The ethnography of political violence**. University of Pennsylvania Press. Estados Unidos. 2005

GEERTZ, C. “Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico”. In: GEERTZ, Clifford. **O Saber Local**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 85 -107.

JONKER, G.; SWANZEN, R. Intermediary services for child witnesses testifying in South African criminal courts. **Sur – Sur - international journal on human rights**. V.4, n.6, s/p. 2007.

MAYALL, B. Conversas com crianças. Trabalhando com problemas geracionais. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. **Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas**. Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto. 2005.

MEZMUR, B. D. Intercountry adoption as a measure of last resort in Africa: advancing the rights of a child rather than a right to a child. **SUR – Sur - international journal on human rights**. V. 6, n. 10.2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1806-64452009000100005&script=sci_abstract. Acesso em outubro de 2014.

PASTORE, M. N. “**Sim! Sou criança eu! Dinâmicas de socialização e universos infantis**”. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional) – Programa de Pós Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2014. Dissertação de mestrado. Disponível em: http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tede/Simplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8393.

SARKYM, J. Prisons in Africa: an evaluation from a human rights perspective. **Sur - international journal on human rights**. v.5, n. 9. 2008. Disponível em http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1368922 . Acesso em novembro de 2014.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo”. In: M. Pinto e M. J. Sarmento (Coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. 1997.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005.

SCHUTTE, G. Social Time and Biological life: the case of a Venda Child’s Burial. **Instituto Anthropolos**. Bd. 75, v. 1, n.2. 1980.

SOARES, N. F; SARMENTO, M. J; TOMÁS, C. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: estudos sobre educação** – ano XI, v. 12, n. 13, jan/dez. 2005.

WITTENBERG, D.F. Quo vadis child health in South Africa? Fórum medicina e da lei. **SAMJ, South African journal of Child Health**. Cidade do Cabo. vol.104 n.8. 2014. Disponível em http://www.scielo.org.za/scielo.php?pid=S1999-76712013000400001&script=sci_arttext . Acesso em setembro de 2014.

EDUCAÇÃO EMANCIPADORA NAS PESQUISAS COM, PARA E SOBRE AS CRIANÇAS PEQUENAS: RESISTÊNCIA E DENÚNCIAS NAS POLÍTICAS E PEDAGOGIAS

GEPEDISC – LINHA CULTURAS INFANTIS (FE/Unicamp)

Clélia Virgínia Rosa
Fabiana Oliveira Canavieira

RESUMO: O presente artigo visa apresentar, neste *II Seminário internacional Infâncias e Pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras*, um breve resumo das pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas pelo grupo GEPEDISC - Linha Culturas Infantis nestes 20 anos. O grupo tem como objetivo discutir as questões étnico-raciais, de gênero, classe social e idade, no âmbito das ciências sociais, da arte e das políticas públicas em prol de uma educação das infâncias descolonizadora e emancipatória em nosso país. Neste trabalho a fim de evidenciar e dar-se a conhecer as discussões tecidas no grupo apresentamos três pesquisas de mestrado finalizadas que abordam: 1. a creche de empresa privada que demarca as contradições presentes nas relações entre as funcionárias mães que trabalham no chão da fábrica e professoras e mães executivas no cotidiano entre as crianças pequenas e relações de classe; 2. política de educação infantil nos governos Lula e suas implicações para a garantia dos direitos das crianças de 0 a 6 anos avanços e retrocessos e, 3. os homens na docência da educação infantil que evidencia contradições nas questões do machismo e da reprodução das desigualdades de gênero nos espaços e tempos da pequena infância;

Palavras-chave: Pedagogia da Educação Infantil – Diversidades – Diferença - Políticas Educacionais Descolonizadoras - Culturas Infantis

Introdução

Uns aprendem a andar. Outros aprendem a cair. Conforme o chão de um é feito para o futuro e o de outro é rabiscado para sobrevivência (Mia Couto, 2009, p. 99).

A *carta ao Ronaldinho*, um dos contos de Mia Couto, nos provoca a refletir sobre a forma como organizamos a sociedade e, o quanto as hierarquias se preservam para manter as desigualdades. O grupo GEPEDISC - Linha Culturas Infantis, tem realizado nos últimos 20 anos, estudos que buscam dentro de uma perspectiva pós-colonialista desmistificar as relações de subalternidade a que a primeira etapa da educação básica muitas vezes é colocada, dentro de um locus que privilegie a garantia dos direitos das crianças de 0 a 6 anos a uma educação pública, laica e de qualidade. Esta educação que deve perpassar pela garantia do respeito às diferenças e singularidades de todo ser humano e que vem discutindo as questões étnico-raciais, de gênero, classe social e idade.

Neste *II Seminário sobre Infâncias e Pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras*, o grupo GEPEDISC - Linha Culturas Infantis vem contribuir, com as discussões apresentando as pesquisas de mestrado e doutorado, em andamento e finalizadas pelo grupo. Nesta ressignificação antropofágica dos saberes com o intuito de criar novos arcabouços teóricos para a equidade social, as pesquisas do grupo articulam referências da Arte, das Ciências Sociais e da Política que colocam a criança como centro do comprometimento da academia e das políticas na construção de uma Pedagogia da Educação Infantil emancipatória.

Diante da difícil provocação de descolonizarmos o pensamento, dentre tantas problemáticas envolvendo a educação, a sociedade e a cultura, nosso grupo de pesquisa mergulhou na Pedagogia da Infância, buscando compreender, nas mais variadas expressões e relações entre as crianças, como um sistema colonial interfere na produção das culturas infantis. (FARIA, et all, 2013. p.146)

As pesquisas do grupo GEPEDISC – Linha Culturas Infantis, desde a pesquisa de doutorado de Faria (1994), em que estuda os Parques Infantis paulistanos criados na gestão do poeta, escritor e criancólogo Mário de Andrade frente ao Departamento Cultural de São Paulo, nos de 1930, que tinham em suas práticas educativas colocar a criança como centro de todo um movimento pedagógico que valoriza as diferentes culturas infantis produzidas nos amplos espaços dos parques; veem buscando construir discussões sobre a infância e a educação das crianças pequenas e pequenininhas a partir de um viés pós-colonialista de luta pela garantia dos direitos destes meninos e destas meninas, bem como suas famílias a educação infantil pública, laica e de qualidade, indo contra toda forma de opressão da sociedade que visa normatizar as diferenças, sejam estas étnicas, de idade, de gênero ou culturais, no afã de heterogeneizar as crianças de 0 a 6 anos dentro dos padrões impostos por uma sociedade excludente, castradora e racista.

Os estudos pós-coloniais não constituem propriamente uma matriz teórica única. Trata-se de uma variedade de contribuições com orientações distintas, mas que apresentam como característica comum o esforço de esboçar, pelo método da desconstrução dos essencialismos, uma referência epistemológica crítica às concepções dominantes de modernidade. (COSTA, 2006, p. 117)

Desta forma as pesquisas de mestrado, doutorado e de trabalho de conclusão de curso do grupo, finalizadas e em andamento, abrangem diferentes formas de apresentar as lutas e resistências das e dos docentes e das crianças ante as diversas formas de colonização presentes nas instituições de educação infantil, bem como nas políticas e programas voltados

para esta etapa da educação. Lançam olhares para o pensamento Pós-Colonialista procurando ressignificar antropofagicamente os saberes e criando novos arcabouços teóricos que visem a equidade social. Ao questionar e resistir aos dispositivos do modelo canônico científico europeu, tentam não apenas negar ou estabelecer novas hierarquias com relação aos valores culturais e científicos da Europa ocidental, mas sim, o oposto, ou seja, trata-se de desconstruir valores hegemônicos, marcados pela herança patriarcal, androcêntrica e racista que submetem as crianças desde o nascimento a um conjunto de sistemas que colonializa as diferenças etárias, étnico-raciais, sexuais e de gênero.

As pesquisas recentes de mestrado e doutorado defendidas ou em andamento pelos pesquisadores e pelas pesquisadoras apresentam esta especificidade de luta e resistência do grupo, quando discutem as questões do uso da racialização como momentos de normatização e resistência; as políticas públicas e o alcance das mesmas e seus programas ante a luta pela garantia dos direitos das crianças de 0 a 6 anos a educação infantil; apresentam a expressividade dos bebês ao se expressarem e se comunicarem através das garatujas teatrais; a complexidade do docente homem atuando na educação infantil; a colonização da sexualidade na educação das infâncias; as questões de gênero dentro das instituições de educação das crianças pequenas, evidenciando fortemente a influência colonizadora e seus padrões adultocêntricos no trabalho com os meninos pequenos e meninas pequenas; a luta feminista e o papel das mulheres operárias em prol do direito de terem uma vida individual, de trabalharem e namorarem e ao mesmo tempo serem mães e terem suas crianças educadas e cuidadas em espaços preparados para este fim; dentro destas lutas das mulheres, figuram as lutas dos movimentos sociais, dos fóruns e Interfóruns pela causa da pequena infância; a valorização e reconhecimento da importância da formação acadêmica e continuada das e dos profissionais docentes que atuam com as crianças; entre outros são exemplos de temáticas defendidas pelas e pelos membros do grupo Gepedisc- Linha Culturas Infantis.

Para este seminário, trazemos breve apresentação de algumas pesquisas do grupo para exemplificar o que elencamos acima, destacamos três pesquisas de mestrado já finalizadas para discutir mais amiúde as questões norteadoras deste encontro que são as pesquisas descolonizadoras, além das que compõem o corpo deste trabalho e serão apresentadas.

A pesquisa de mestrado em andamento de Nélia Aparecida da Silva, versa sobre a análise do Programa Naves-Mãe da Secretaria Municipal de Campinas, visando dar-se a conhecer esta parceria público privado, seus alcances e suas limitações para a educação da pequena infância campineira, como forma de fomentar uma discussão sobre os princípios

constitucionais que instituem que a educação infantil deve ser pública, laica e de qualidade para todas as crianças de 0 a 6 anos, visto que as leis ao mesmo tempo em que garantem a educação infantil enquanto direito, sendo por isso de vanguarda, possibilitam que, para que estes direitos sejam atendidos, as prefeituras possam criar diferentes modelos de atendimento da demanda, muitos deles de qualidade questionável-

A pesquisa de mestrado em andamento de Ana Claudia Caldeiron, tem como tema de investigação as garatujas teatrais que as apresenta como articulações nascidas do pensamento, da repetição dos movimentos e do ato criativo das crianças pequenininhas. As garatujas teatrais são formas de comunicação realizada pelas crianças quando essas têm contato com as performance em narrativa gestual realizada pela profissional que exerce a docência com elas na educação infantil. Entre vestígios, silêncios, olhares, choros, sorrisos, cheiros, memórias, detalhes, cultivos de encontros e desencontros, este ensaio, propõem ao/a leitor (a), em sua metodologia, colocar-se de ponta-cabeça na tentativa de buscar conexões significativas entre acontecimentos dentro de espaços e tempos que escolheu na creche e o protagonismo das crianças pequenininhas a partir do conceito de Reprodução Interpretativa. As repetições realizadas pela criança como forma de se ver, estar e transformar o mundo que a rodeia abre para ela a possibilidades para a sua própria invenção e ato criativo onde ela se expressa a partir do corpo e de suas linguagens, buscando compreender a interlocução entre arte, pedagogia e sociologia da infância e, no encontro dessas áreas do conhecimento possibilidades de experiências com as linguagens infantis.

A pesquisa de doutoramento de Alex Barreiro busca analisar e compreender o processo de colonização da sexualidade infantil brasileira, tendo como objeto de estudos os discursos psicanalíticos produzidos por importantes autores na primeira metade do século XX (1920-1940), em especial, de um dos precursores do movimento psicanalítico nacional, o médico psiquiatra Júlio Pires Porto-Carrero, qual dedicou muitas de suas produções, como textos, conferências e palestras na intersecção entre os saberes da psicanálise e da educação sexual da infância. A escolha em trabalhar com os primeiros textos de psicanálise difundidos no país, justifica-se a partir do entendimento deste saber em afirmar que a criança possui uma sexualidade polimorfa, ou seja, uma energia pulsional que pode direcioná-la a diferentes expressões do afeto, do prazer e do desejo. Portanto, ao encarar a sexualidade não meramente como um fator reprodutivo da espécie humana, mas, como modos de prazer, buscava-se compreendê-la por outras vicissitudes e funcionalidades, questionando o tradicional governo

pela qual a sexualidade enfrentou secularmente sendo doutrinada pelas instituições clericais e familiares.

Pesquisa de doutorado em andamento de Flávio Santiago tem como objetivo contribuir com os estudos referentes à produção das culturas infantis, explorando os aspectos relativos à (re)interpretações das intersecções entre o processo de racialização e as relações de gêneros produzidas por crianças pequeninhas, de 0 a 3 anos, na esfera pública, no coletivo infantil de creches. No debate sobre as intersecções entre o processo de racialização e as relações de gênero se insere o desafio de compreender a gênese da transformação de diferenças em elementos para justificar as desigualdades criadas pelo sistema capitalista, que privilegia um padrão de homem, de mulher, sociedade e de sujeito social. Este processo está ligado a uma estrutura de classe, que o naturaliza, sendo necessário o entendimento das formações históricas da sociedade para a compreensão dos mecanismos de hierarquização social.

Por fim, apresentamos a seguir as pesquisas de mestrado finalizadas, cujas temáticas versam sobre creche de empresa privada e as relações entre adultos/crianças de diferentes condições e diferentes classes sociais; a configuração da política de educação infantil no governo Lula e as lutas dos movimentos sociais pelos direitos das crianças pequenas e as complexas relações estabelecidas pelo docente homem nas instituições de educação infantil.

**Coordenadora: Prof^a Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria
Faculdade de Educação da Unicamp**

CRECHE DE EMPRESA PRIVADA: um estudo exploratório

Clélia Virgínia Rosa

Inspirado nas teorias pós-coloniais e nas propostas para o exercício de pedagogias descolonizadoras (FARIA et al., 2013) este texto apresenta algumas reflexões realizadas durante a pesquisa para a dissertação de mestrado intitulada *Creche de Empresa Privada: um estudo exploratório* na qual se buscou compreender como ocorre no cotidiano de uma creche de empresa privada, o convívio entre crianças, mães e professoras de diferentes classes sociais.

O convívio de diferentes classes sociais no mesmo espaço educativo ainda é uma situação pouco comum no Brasil, visto que nossa sociedade é marcada por grandes desigualdades sociais, que produzem lugares sociais diferenciados para alguns grupos, que nem sempre têm acesso a determinados bens materiais e culturais, tais como a educação.

O estudo realizado nesta pesquisa possibilitou descrever e analisar aspectos de um campo de estudos ainda pouco investigado no Brasil, a creche de empresa privada. Dentre os

aspectos abordados neste trabalho, destaco que a relação entre crianças, mães e professoras de diferentes classes sociais mostrou-se um cenário de relações complexas protagonizadas, sobretudo pelas professoras da creche e pelas mães das crianças.

Durante as observações, no campo de pesquisa, pude presenciar diferentes cenas cotidianas que deixaram evidentes como as pedagogias realizadas naquela instituição estavam muito mais a serviço da reprodução de práticas discriminatórias em detrimento as práticas emancipatórias que o encontro com as diversidades de classe, raça, gênero e idade podem proporcionar:

Sentada frente ao espelho, Elisabete, estagiária da creche, chamava as meninas, uma a uma, para pentear o cabelo. Finalmente, chega à vez de Aline, a única menina negra com cabelos crespos da turma.

Para pentear o cabelo de Aline, ela usa uma grande quantidade de creme e também o mesmo tipo de pente que utilizou para pentear as outras meninas. Porém, as que foram penteadas antes de Aline, eram brancas com cabelos lisos.

Ao penteá-la, Elisabete dizia: *“Aline senta aqui. Eu vou passar bastante creme no seu cabelo, assim ele fica mais ajeitado”*. (Caderno de Campo – Julho 2007)

Essa cena refere-se ao momento em que a professora, ao pentear os cabelos de uma menina negra, se esforça para deixá-lo mais “ajeitado” demonstrando com esse ato, seus valores apoiados numa estética colonizadora, no qual o cabelo ajeitado trata-se de um cabelo liso. Notou-se, que muitas professoras usavam e abusavam dos cremes, na tentativa de deixar os cabelos não-lisos mais “*ajeitados, arrumados, domados*” (expressões que, em geral, as professoras utilizavam para se referir aos cabelos das meninas).

Segundo Dias (2008, p. 202), “essas práticas ultrapassam o sentido de cuidar, caminhando em direção a uma preocupação de educar para as relações étnico-raciais”. Ao pentear os cabelos, é necessário realizar o “ato pedagógico” que desafie os valores socialmente negativos estabelecidos aos cabelos crespos para que, de fato, possamos contribuir positivamente com esse aspecto do processo educativo.

Essa cena foi impulsionadora para demonstrar que não era somente o encontro e convívio das diferentes classes sociais que freqüentavam a creche que se deveria observar, mas, também o encontro e o convívio entre as diferenças étnicos raciais, de gênero, idade, etc. Como aponta Faria (2002 p. 61), que a infância, como uma produção histórica, não pode ser pensada independente de sua classe social, sobretudo na sociedade capitalista, fortemente marcada por contrastes sociais, econômicos e culturais.

Os dados da pesquisa revelaram que entre algumas características encontradas nessa creche de empresa, o que a distingue de outros modelos de creche do Brasil, tais como as

municipais, particulares, conveniadas, e também as creches de empresas públicas, é o fato de ela estar situada fisicamente junto ao local de trabalho das mães das crianças que a frequentam. Essa característica tem como consequência o acesso e a permanência das mães no interior da creche em diferentes momentos do dia, e, por isso uma relação frequente e muito próxima com as professoras, situação pouco comum na realidade das creches no Brasil que, muitas vezes, limitam ao portão a presença das famílias das crianças. Tal característica, além das diferenças socioeconômicas das crianças que fazem uso dessa creche, ao mesmo tempo em que possibilita o convívio com as diferenças, também demonstra, em diferentes formatos, a luta de classes presente na sociedade brasileira.

A partir da coleta e análise dos dados foi possível perceber que essa relação nem sempre é harmônica e fácil, mas, sim, permeada por conflitos. Constatamos que, pelo fato de as professoras lidarem com mães de diferentes classes sociais, elas também manifestam comportamentos diferenciados frente a essas mães.

Nesse sentido:

Propor pedagogias descolonizadoras em uma sociedade estritamente marcada pela valorização das culturas colonizadoras é propor políticas e práticas que desafiem o estatuto de servidão construído sob um colonialismo perene que nos move a lutar contra as configurações dos sistemas vigentes, num estado de eterna rebeldia. (FARIA et AL, 2013, p.10)

Considerando que o pensar e fazer pedagógico não são neutros, é a consciência de classe, das professoras, que será capaz de possibilitar o convívio entre as diferenças sem gerar desigualdades e privilégios. Assim, está nas mãos das profissionais docentes, a organização dos tempos e espaços, do ambiente da creche, para que seja aproveitado como um local de muitas aprendizagens, sobretudo pela presença das diferenças que, quando não são consideradas como desigualdades, provocam construção de saberes e práticas emancipatórias. São também elas, através da pedagogia que pratica, que vão legitimar ou não, o domínio de uma classe sobre outra.

O que pudemos analisar é que as mães operárias têm proximidade com a classe social das professoras da creche, moram no mesmo bairro e utilizam o mesmo ônibus, etc. Porém, no interior da creche, por estarem naquele ambiente ocupando um cargo social mais elevado do que o da mãe operária, as professoras sentem-se superiores a elas e, por isso, mais autorizadas a apresentar regras e limites à educação das crianças. Em contrapartida, as mesmas professoras mostram-se fragilizadas diante das mães de classe social mais elevada. Ao mesmo tempo, as educadoras tentam demonstrar as suas competências profissionais para

as mães não operárias, já que são essas que aparentemente cobram mais e checam mais a competência da professora, exigindo algumas vezes, a intervenção da coordenadora da creche.

Ao lançar um novo olhar para a pesquisa realizada fica evidenciado a urgência de uma formação docente que coloque em destaque descolonização das práticas, a fim de excluir do cotidiano das creches e pré-escolas pedagogias com: *princípios adultocêntricos, transfóbicos, sexistas, homofóbicos, machistas, racistas, gordofóbicos*. (FARIA et al, 2013).

A Educação Infantil no olho do furacão: o contexto político no governo Lula (2003-2010)

Fabiana Oliveira Canaveira

Tendo como objetivo apreender o processo de construção política e epistemológica da Educação Infantil brasileira na última década, buscou-se, nesta pesquisa, compreender e relacionar o contexto da política de Educação Infantil nos governos Luis Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) pela ótica da militância social com a fundamentação nos “novos” paradigmas teórico-metodológicos que põem as crianças no centro de seu processo educacional e social.

Para tanto, a pesquisa de conclusão do mestrado dividiu-se em duas grandes partes: a primeira, de densa revisão teórica em referenciais interdisciplinares das Ciências Sociais que auxiliam nas discussões e entendimentos das diferentes infâncias e do ser criança na contemporaneidade numa perspectiva emancipatória e anti-colonialista. E a segunda parte, que será objeto deste recorte, que reflete uma síntese das discussões político, teórico e ideológicas do contexto de elaboração dos “novos” marcos legais para área da educação infantil, constituindo-se na política educativa para área no início do século XXI.

Faz-se a ressalva que a síntese aqui apresentada articula o objeto como fonte de dados da pesquisa (documentos legais), e os analisa de forma concomitante, buscando garantir a dinamicidade do processo histórico, do movimento político e social, que se vistos separadamente não garantem o panorama do olho do furacão, seguido do “caos calmo” da época.

Estabelecer uma relação entre o que foi dito em termos dos estudos sociais das infâncias e o cenário político da Educação Infantil, configura-se um desafio, pois tal correspondência dar-se de maneira sutil. As minúcias de tal ligação passam pela história de institucionalização deste nível da educação básica, marcado pela presença de intelectuais, pesquisadoras e pesquisadores militantes, vinculados às diferentes Instituições de Ensino

Superior e de pesquisa do país, que desde a década de 1970 colaboram com a elaboração dos marcos regulatórios da Educação Infantil, e que, apesar das diferentes perspectivas teóricas que defendem, têm concordado com a importância do protagonismo infantil e com a construção de uma Educação Infantil de qualidade, imprimido aos documentos oficiais da política da/para área várias concepções oriundas dos referenciais, que antes eram predominantemente da área da psicologia e, passam a ampararem-se contemporaneamente mais na sociologia e antropologia progressista.

No movimento político de elaboração dos ordenamentos legais é visível que, pelo fato de autores/autoras e co-autores/autoras dos documentos serem oriundos e oriundas de diferentes campos sociais, políticos e profissionais e proferirem seus discursos a partir deles, e ainda, por deterem diferentes propriedades de posições dentro do mesmo campo intelectual, que é o da Educação Infantil, tem-se uma polifonia em disputa, uma *batalha das ideias*. E, para tentar demonstrar esse cenário, foi necessária, como procedimento metodológico, uma leitura dos documentos que, ao mesmo, tempo em que tentasse articulá-los, também, os colocasse em confronto, e, a partir das singularidades do contexto de elaboração de cada um, possibilitasse visualizar a totalidade da conjuntura histórica (política e social) da Educação Infantil, assim como os paradigmas teóricos presentes.

As discussões políticas acerca da educação da primeira infância que problematizam não só a política oficial para este nível de educação, mas o contexto e processo de construção de tal política, dando conta de vários autores que não só o governo na figura do Ministério da Educação, mas dos pesquisadores e pesquisadoras, dos movimentos sociais da área, como também o legislativo federal. O cenário contemporâneo de tais discussões encontrava-se, e ainda encontra-se, em um profícuo momento de construção e desconstrução, de continuidade e descontinuidades, o que coloca a todos e todas que vivenciam a história dessa área “no olho do furacão”, principalmente quem está pesquisando e deseja analisar um objeto vivo, a história viva, que ora ganha força e ora se arrefece, sendo assim, está em permanente “movimento”.

Os documentos estudados foram: Orientações sobre a Política de Conveniamento, Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, Projeto de Cooperação Técnica para construção de Orientação Curricular, Novas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil e a Emenda Constitucional sobre a obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 e 5 anos. Tais documentos foram analisados criticamente dando ênfase aos conflitos ideológicos inerentes à conjuntura política dos governos Lula, e suas consequências à Educação Infantil, para tanto

foi necessário uma breve conceituação do papel do Estado, como fundamento imprescindível para a compreensão da política de estado que abordo e que aspiro para a educação da pequena infância, o entendimento da educação e da educação infantil como política pública, e relação público privado em disputa.

A análise dos documentos aponta para várias tentativas de exclusão das crianças de 0 a 3 anos do âmbito das políticas educacionais e para a possibilidade de nova fragmentação da primeira etapa da Educação Básica. Defende-se que a Sociologia da Infância possa fundamentar as discussões e as ações políticas e pedagógicas necessárias para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil crítica, emancipatória e anticolonialista, podendo contribuir com a formação docente com saberes e fazeres pedagógicos específicos para as crianças pequenas, sem sexismos e adultocentrismo, sem discriminação racial, religiosa, de classe ou geográfica. Reafirmo a necessidade de se pensar uma Sociologia da Infância “Macunaímica” e enfatizo o objetivo de compreender os processos de construção da Educação Infantil, que garantam, acima de tudo, os direitos das crianças à própria infância, livre dos colonialismos.

Complexidade do homem docente na Educação Infantil

Peterson Rigato da Silva

A docência de homens na educação infantil é composta por vários elementos que demarcam as diversas possibilidades e jeitos de “ser” professor. O que nos leva a problematizar a imagem de uma referência única de masculinidade como exemplo normativo para os meninos pequenos e as meninas pequenas, reforçando a desigualdade de gênero e de sexo. Dentro dos espaços para a pequena infância, se encontram outros/as adultos/as que propagam esse jeito universal de ser professor e professora na educação infantil em que as identidades se configuram na perspectiva hegemônica da existência de uma feminilidade e de uma masculinidade.

E ao refletir sobre a docência masculina nestes espaços, foi evidenciado o quanto está presente o processo de desigualdade de gênero, pois como já afirmava a feminista Maria Lacerda de Mouro, na década de 1922, ao discutir o papel do Estado para a solução do problema da proteção à infância, “a carga foi inteiramente atirada aos braços da mulher” (p. 151). O “ser professora” seria uma extensão do papel atribuído para as mulheres, uma vez que esta seria naturalmente dotada do amor materno, características biológicas e sociais, advindos da natureza do sexo feminino. Esta premissa é colocada em debate, pois, ao se ter homens na

docência na educação infantil, quebram-se com a lógica de uma profissão exclusivamente feminina.

Neste sentido, os estudos sobre as relações de gênero são fundantes para esta análise, pois possibilitam a demarcação das desigualdades presentes nos ambientes da educação infantil, principalmente quando se há docentes do sexo masculino, quebrando com o determinismo biológico e cultural. Portanto, os estudos feministas ajudam a refletir sobre a dimensão dos papéis atribuídos aos homens e às mulheres na sociedade ocidental. Ressalto, então, a importância de apresentar o conceito de gênero que vem sendo construído na sociedade contemporânea, por algumas pesquisadoras.

Diante desse cenário, somamos as críticas construídas pelas feministas estadunidenses, Joan Wallach Scott (1995, 2005) e Linda Nicholson (2000), fundamentais na construção do conceito de gênero na atualidade e que utilizamos como ferramenta de análise nas questões relacionadas à docência masculinas na Educação infantil. Segundo Scott (1995), as relações de gênero variam de acordo com as culturas, com os grupos sociais e com o tempo, tais elementos determinam as relações desiguais de poder entre os sexos, propagando as diferenças excludentes e oprimindo as relações entre homens e mulheres.

Nesta perspectiva, o homem na docência da educação infantil, que ainda é vista com certo estranhamento e medo (pedofilia, violência física, entre outros), resulta de uma construção histórica, política, econômica, cultural e social permeada pelas desigualdades de gênero, o que acentua a importância desta temática na área da pequena infância. Há de se pensar que o processo de formação humana requer outro olhar sobre os papéis atribuídos aos homens e as mulheres, aos meninos pequenos e as meninas pequenas e as suas relações, tendo como aporte as questões de gênero, para que possam, através de diferentes experiências, tomar consciência de que a hierarquia, poder e dominação precisam ser constantemente desmistificados, ajudando, assim, a ampliar as concepções de infância e de gênero na educação infantil.

O que percebemos nas pesquisas sobre o cotidiano das creches e pré-escolas que abordam a temática é que as relações entre os professores e professoras são colocadas como um mecanismo de reprodução da desigualdade de gênero. O fato de haver homens docentes na educação infantil gera um estranhamento e uma atenção redobrada, incidindo, principalmente, em algumas funções vistas como preferencialmente femininas, mas que fazem parte das prerrogativas do cargo de docente em educação infantil, independente do gênero, como por exemplo, os cuidados com o corpo da criança. Ao problematizar a

participação dos homens na docência na educação infantil e questionar a visão naturalizada dos papéis das mulheres e dos homens em uma sociedade ainda patriarcal se torna possível destacar elementos que atravessam os ambientes da educação infantil, como a busca de referências do masculino e do feminino, do papel do homem e da mulher, a organização dos espaços e dos tempos que determinam as relações e a desigualdade de gênero no cotidiano com as crianças pequenas.

Contudo, pesquisas e práticas pedagógicas em creches e pré-escolas mostram que nem sempre as professoras reproduzem o machismo, assim como, também os homens docentes não o fazem, ao colocarem em discussão que existem diferentes formas de cuidar e educar as crianças pequenas (SILVA, 2014). Esses enfrentamentos realizados em condições diferentes, são modos de resistência, um modo de produção de seu próprio *ethos* profissional, impossibilitando as tentativas de se sobrevalorizar ou agregar valor de fora entre os professores e professoras.

Moraes (2012), Mariano (2011) e Cruz (1998) vão apontar em seus trabalhos que existem o “masculino aceito” na sociedade, dentro dos espaços educacionais para as crianças pequenas, como a zeladoria, o vigia e o gestor da educação infantil. Esse mecanismo preserva o estereotipo de masculino, pautado na heteronormatividade. Segundo Cruz (1998, p. 246), “Uma hipótese possível é que um masculino cristalizado complementa-se com um feminino cristalizado”.

Tal hegemonia vem sendo colocada em debate, principalmente ao pensar no conceito de masculinidades e feminilidades, ou seja, existem diferentes formas de ser homem e ser mulher na sociedade ocidental. Guacira Louro (2008) destaca que esta multiplicidade revela-se como o grande desafio na atualidade para se quebrar com os preconceitos de gênero e sexualidade.

E dentro deste panorama a desconstrução dos lugares fixos, como afirmam Ramos e Xavier (2014), na educação infantil permitem olhar as diferenças na docência, apontando para dois elementos que separa e exclui ao mesmo tempo, a sexualidade como fonte de constante vigia, pois homens professores de crianças pequenas não são comuns, existe algo fora do lugar. Ou no modelo paternal em que a sua presença é justificada pela ausência da figura do pai no âmbito familiar, o que remete em suprir esta necessidade e ter um modelo masculino de referência para os meninos pequenos e as meninas pequenas nos espaços das creches e pré-escolas. Tais elementos caracterizam-se como mecanismos de reprodução e naturalização do machismo nas relações entre professores e professoras e, também na relação de cuidar e

educar as crianças pequenas, separando e segregando dentro da função docente o que é permitido para homens e mulheres.

A marca da docência masculina na educação infantil, também, está ligada aos comportamentos sexuais - o homem “meio homem” - o gay e o medo da pedofilia. Neste contexto, os desvios são colocados como anormalidades que devem ser sanadas, ou seja, as crianças devem se manter distantes do *selvagem*, para não perderem a dimensão pura, ingênua e dócil do corpo infantil. Essa imagem do homem-selvagem carrega em si a história dos preconceitos e das dolorosas formas de constituir uma visão única sobre masculinidade.

Jan Peeters (2012) problematiza tal questão bem como o cotidiano do professor com as crianças pequenas, demarcando a importância ou não da presença de homens na educação infantil. Segue um exemplo apresentado pelo pesquisador,

Comportamentos aceitos para as mulheres, mas rotulados e suspeitos por parte de homens, passou-se com um estagiário cuja mãe era ama há dezenas de anos. Sempre tinha visto a mãe, depois de ter mudado e limpo um bebê do sexo masculino, a soprar-lhe no pênis para o bebê sorrir. Durante o estágio, o rapaz fez o mesmo e foi censurado pelo orientador. Não deu grande importância porque a mãe o tinha feito durante toda a vida profissional e os pais das crianças nunca se tinham queixado. Mas o seu comportamento tinha sido transmitido à direção da escola, e depois de uma entrevista, foi-lhe negado o diploma por “comportamento perigoso” (p. 20).

Ao traçar um perfil de docência com as crianças pequenas, as experiências familiares não podem ser vinculadas ao campo profissional na educação infantil. O estagiário ao imitar o mesmo feito que a sua mãe fazia com as crianças, foi encarado pelos superiores, como um comportamento perigoso, pois tais experiências ao serem praticadas por homens podem levar a suspeita de um homem perigoso, que pode vir a cometer uma violência sexual.

As suspeitas construídas no imaginário humano são tão perversas que, a qualquer sinal de alerta diante da relação entre o professor e as crianças, os olhares se direcionam para o perigo criado e produzido por essa visão. De acordo com Monteiro (2014, p.56), tal aspecto está atrelado às “preocupações que partem do ponto de vista de que o homem seria um potencial abusador”. O medo dos desvios sexuais ou dos abusos leva a sociedade a criar estruturas de controle do corpo, corrigindo o que é determinado como anormal, principalmente os comportamentos ditos masculinos e femininos.

O mesmo ocorre quando existe uma disputa entre o mesmo sexo, o que, também, pode levar a reprodução do machismo, da homofobia na perpetuação das desigualdades de gênero, o qual produz e mantém a subordinação de gênero, idade em que o adultocentrismo

está latente (ROSEMBERG, 1976). O que revela o quanto as práticas sexistas estão presentes na educação das crianças pequenas, mesmo quando se têm docentes do sexo masculino.

Esse processo aponta para a reflexão das diferenças na construção da docência na educação infantil e a formação docente, diferenças estas que podem levar à emancipação e à construção de uma Pedagogia da Educação Infantil não sexista.

Referências

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. **A Educação Infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da Sociologia da Infância**. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia. A contribuição pós-colonial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** - Vol. 21 Nº. 60, p. 117-183, fev. de 2006.

CRUZ, Elizabete Franco. “Quem leva o nenê e a bolsa?”: o masculino na creche. In: ARILHA, Margareth; RIDENTI, Sandra G. Unbehaum e MEDRADO, Benedito (orgs). **Homens e masculinidades: outras palavras**. São Paulo: ECOS; editora: 34, 1998, p.49-67.

FARIA A. L. G. de et al., Dossiê por uma infância descolonizadora. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.31, n.61, p.145-151, nov. 2013.

_____ e FINCO, D.(orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados.

_____. Creches e Pré-escolas em busca de Pedagogias Descolonizadoras que afirmem as diferenças. Educação infantil e diferença. In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (orgs.). **Educação infantil e diferença**. Campinas, SP: Papyrus, 2013 p.109-124.

_____. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, Campinas-SP, vol. 26, p. 282-287, 2006.

_____. Infância, educação e classe operária. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação Pré-Escolar e Cultura**. 2 ed. São Paulo: Cortez e Ed. da Unicamp, 2002, p. 55-100.

MONTEIRO, Mariana Kubilius. **Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil**. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2014.

MORAES, Júlio Paulo de. A experiência de um homem, educador, cuidador, recreacionista em uma creche: análise fundamentada a partir das ideias e conteúdos aprendidos no projeto “tecendo...”. In: RIBEIRO, Claudia Maria (org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: UFLA, 2012, p. 371-383.

MOURO, Maria Lacerda de. O actual regimen social solucciono o problema da protecção a infância? **I Congresso de protecção à infância**, São Paulo, 1922.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos feministas**, Florianópolis-SC, vol. 8, n. 2, p. 9-42, 2000.

PEETERS, Jan. Os homens devem ser prudentes. **Infância na Europa**, Lisboa: APEI, nº. 23, p. 19-20, 2012.

RAMOS, Joaquim e XAVIER, Maria do Carmo. O ingresso e a permanência de professores homens na educação infantil: a desconstrução de lugares fixos. **9º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero**. Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), Ministério da Educação (MEC), ONU Mulheres, 2014.

ROSA, Clélia Virginia. **Creche de empresa privada**: um estudo exploratório. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? **Ciência e Cultura**, São Paulo, vol. 28 (12), p. 1466-1471, dez., 1976.

SANTIAGO, F. ; MACEDO, E. E. ; SANTOS, Solange E. ; FARIA, Ana Lúcia Goulart de . **Da servidão à rebeldia**: as pedagogias descolonizadoras brasileiras. In: II Congresso de Estudios Poscoloniales y III Jornadas de Feminismo Poscolonial: Genealogías críticas de la colonialidad, 2014, Bueno Aires. Anais do II Congresso de Estudios Poscoloniales y III Jornadas de Feminismo Poscolonial. Bueno Aires, 2014.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 2, n. 20, p. 71-99, jul./dez., 1995.

SILVA, Peterson Rigato da. **Não sou pai, nem tio, sou professor! A Docência masculina na Educação Infantil**. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 2014.

SILVA, Peterson Rigato da. A presença masculina na Educação Infantil: diversidade e identidades na docência. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e FINCO, Daniela (orgs). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011, p. 105-120.

TELES, Maria Amélia de Almeida; MEDRADO, Maria Aparecida; GRAGNANI, Adriana Maria C. Creches e Berçários em Empresas Privadas Paulistas. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 57, p. 39-59, maio 1986.

"AS CRIANÇAS E SEUS ESPAÇOS DESACOSTUMADOS: ESTUDOS EM GEOGRAFIA DA INFÂNCIA"

Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância – GRUPEGI/CNPq

Coordenação: Jader Janer Moreira Lopes

Programa de Pós-graduação da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal
de Juiz de Fora

101

RESUMO: A Geografia da Infância, enquanto um dos campos de pesquisa e conhecimento, assume que as crianças nascem em paisagens pré-existent, vivenciam territórios, lugares e outras dimensões espaciais que são expressões do espaço geográfico. A Geografia da Infância busca compreender as crianças e suas infâncias, tendo como ponto de partida essas espacialidades e as configurações que dela emanam, entre as quais destacamos a paisagem, o território e o lugar, entre outros; mas é também o desejo de compreender a geografia das crianças, suas linguagens e lógicas espaciais. Fruto de diversas pesquisas, esse texto apresenta algumas considerações sobre a vivência espacial de crianças pequenas a partir de uma expressão que temos nomeado de Espaço Desacostumado.

Palavras-chave: Crianças, Infâncias, Geografias da Infância, Espaço Desacostumado.

"As crianças e seus espaços desacostumados: Estudos em Geografia da Infância"¹⁹

Introdução

Nosso Profe. de latim, Mestre Aristeu, era magro e do Piauí. Falou que estava cansado de genitivos dativos, ablativos e de outras desinências. Gostaria agora de escrever um livro. Usaria um idioma de larvas incendiadas! Mestre Aristeu continuou: quisera uma linguagem que obedecesse a desordem das falas infantis do que das ordens gramaticais. Desfazer o normal há de ser uma norma. Pois eu quisera modificar nosso idioma com as minhas particularidades. Eu queria só descobrir e não descrever. O imprevisto fosse mais atraente do que o déjà visto. O desespero fosse mais atraente do que a esperança. Epa! O profe. Desalterou de novo – outro colega nosso denunciou. Porque o desespero é sempre o que não se espera. Verbi gratia: um tropicão na pedra ou uma sintaxe insólita. O que eu não gosto é de uma palavra de tanque. Porque as palavras do tanque são estagnadas, estanques, acostumadas. E podem até pegar mofo. Quisera um idioma de larvas incendiadas. Palavras que fossem de fontes e não de tanques. E um pouco exaltado o nosso profe. Disse: Falo de poesia, meus queridos alunos. Poesia é o mel das palavras! Eu sou um

¹⁹ Esse texto faz parte do Relatório do Projeto de Pesquisa “Lógicas e Autorias Infantis/UFF/UFJF- FAPERJ.

enxame! Epa!... Nisso entra o diretor do Colégio que assistira a aula de fora. Falou: Seo Enxame espere-me no meu gabinete. O senhor está ensinando bobagens aos nossos alunos. O nosso mestre foi saindo da sala, meio rindo a chorar.

Manuel de Barros

A Geografia como ciência parte do princípio e perfilha que é possível compreender os eventos humanos através de sua espacialidade, daquilo que é reconhecido como condição sócio-espacial, de onde emerge o próprio espaço geográfico, como já citado por nós em textos anteriores (Lopes, 2009):

102

Chamamos de espaço geográfico, o espaço que guarda a presença humana, construído ao longo de nossa filogênese, situada na própria histórica geológica da Terra, Segundo Moreira (2007), “o espaço geográfico surge na história através da organização territorial dada pelo homem à relação com meio.” (p.43) e cada tempo irá se distinguir de outro pela forma de seu espaço; para ele, “Cada tempo é sua forma de espaço.” (idem), o espaço seria, assim, um ente essencialmente social (idem), pois a formação espacial deriva de um duplo conjunto de interações, que existem de forma necessariamente articulada: a) o conjunto das interações homem-meio; e b) o conjunto das interações homem-homem. Tais interações ocorrem simultaneamente e articuladamente, sendo, na verdade, duas faces de um mesmo processo. (p. 23)

A Geografia da Infância, enquanto um dos campos de pesquisa e conhecimento, assume que as crianças nascem em paisagens pré-existentes, vivenciam territórios, lugares e outras dimensões espaciais que são expressões do espaço geográfico. A Geografia da Infância busca, assim, compreender as crianças e suas infâncias, tendo como ponto de partida essas espacialidades e as configurações que dela emanam, entre as quais destacamos a paisagem, o território e o lugar, entre outros²⁰. Mas para além dessas dimensões, a Geografia da Infância, pelo menos como nos concebemos em nosso grupo de pesquisa, é também o desejo de compreender a Geografia das Crianças.

Com pouca tradição no Brasil, essa área de estudos e pesquisas tem tido como desafio não apenas sistematizar seus conceitos e trazer o debate da ciência geográfica para os estudos

²⁰ Existem outros conceitos que são chaves no conhecimento geográfico, como o de região, mas nesse texto elegeremos esses três para reflexão.

contemporâneos sobre as crianças e suas infâncias, mas também refletir sobre os desafios metodológicos que esses trabalhos nos impõem²¹.

Referenciados nesses estudos, no ano de 2000, iniciamos uma pesquisa (“Então somos ‘mudantes’: espaço, lugar e territórios de identidades em crianças migrantes”/UFF) cujo propósito era desvelar as concepções de espaço e lugar presentes em crianças que se deslocam, quer seja dentro de uma mesma unidade geográfica ou entre diferentes áreas.

Trabalhando com fontes documentais foi possível perceber que o processo de migração dessas crianças e desses jovens teve início com a própria colonização portuguesa em nosso território, como ficaram registrados em relatos de época, que apontavam a presença de crianças entre os tripulantes que faziam a travessia ultramarinha.

Além disso, considerando meninos e meninas, de variadas idades, de três escolas públicas da cidade de Juiz de Fora, no estado de Minas Gerais, e trabalhando numa perspectiva interpretativa, foi possível apontar características singulares que estão presentes nas representações de espacialidade dessas crianças que migram e suas interações com a própria constituição da identidade de ser criança a partir do estabelecimento de territórios de infância.

Esse projeto inicial acabou gerando outros (Produção do território brasileiro e produção dos territórios de infância: por onde andam nossas crianças?/FAPERJ/2006; Crianças na paisagem: estratégias de apropriação, produção e re-configuração do espaço./FAPERJ/CNPq/2007; Crianças na Paisagem: Palavras e processos espaciais/CNPQ/2009 e Crianças na Paisagem: espaços desconhecidos/CNPQ/2011), O ser e estar de bebês em Berçários (PROCAD NF/CAPES – 2009-2013) cujo foco de permanência continuou sendo a relação das crianças com seus espaços vividos.

Mais recentemente, nos anos de 2013 a 2015, como desdobramentos de todos esses trabalhos, foi organizado a pesquisa “Lógicas e Autorias Infantis”. Nessa investigação o GRUPEGI/CNPq re-afirmou seu compromisso na busca de desenvolver ações e gerar produções que possam contribuir com a continuidade dos estudos, elegendo a geografia das crianças, suas linguagens e lógicas espaciais como temas a serem investigados.

²¹ No Brasil, temos adotado a expressão “Geografia da Infância” (ver Lopes & Vasconcellos, 2005) mas dentre os trabalhos de língua inglesa, os autores utilizam a expressão “geography of children” (cf. Mathews e Limb, 1999) ou “children’s geography” (conf. Barker e Weller, 2003).

A sistematização desse trabalho teve como tópico central as lógicas e autorias infantis e com isso, buscou-se quais os locais emergem a partir dos espaços de vivências das crianças? Que redes espaciais, topológicas fazem partes de seus cotidianos? Como esses locais são por elas vividos e representados cartograficamente?

Interessou-nos as formas geneticamente embrionárias dos processos de vivência das expressões espaciais, a gênese da criação e da atividade autoral, que a nosso ver explica a formação das estruturas superiores de criação e autoria. Nossa hipótese é a de que as crianças mobilizam essas funções em condições de coemergência no social, em grupos que funcionam como *proto-nós*, em vivências nas situações que se tornam as bases internalizadas das capacidades mais tarde individualizadas. O problema foi, portanto, investigar como, nas situações sociais – no nosso caso, também, as situações escolares – as crianças revelam essas vivências coletivas e que expressões espaciais nelas circulam e interferem

Para desenvolvimento da pesquisa trabalhamos com uma metodologia que vem sendo constituída no interior do grupo de pesquisa denominada de mapas vivenciais e com aporte teórico num campo de estudos da Geografia da Infância, além das referências da Teoria Histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores.

Referencial Teórico e Metodológico

Podemos situar a década de 70, do século passado, como um momento em que se iniciam os acúmulos de trabalhos que envolvem as crianças e suas espacialidades. Produções desenvolvidas em diferentes contextos geográficos, mas fortemente influenciadas pelos postulados sistematizados na Geografia Humanista, irão iniciar uma série de ações e registros que buscam desvelar o *ser e estar* das crianças no espaço²².

Tecendo críticas aos estudos estatísticos na Geografia, à descrição racionalista do positivismo e ao reducionismo economicista do movimento marxista dentro dessa ciência, a Geografia Humanista busca compreender a percepção e representação do espaço por indivíduos, entendendo seu caráter único, singular, ao mesmo tempo em que reconhece o seu pertencimento e compartilhamento a um determinado grupo cultural.

²² No momento da produção desse texto e do relatório de pesquisa do qual ele se origina, nosso grupo está desenvolvendo o estudo e promovendo traduções para o português do livro “Der Lebensraum des Großstadtkindes” (O espaço de vida da Criança Urbana) de Marta Muchow, publicado nos anos 30, século XX, e que traz um dos primeiros estudos sobre as crianças e suas espacialidades.

“Ideias a respeito do espaço e do lugar” são palavras que denotam a expectativa desse grupo em desvelar o mundo habitado pelos sujeitos, o encontro entre pessoas e espaço, as confluências em que emergem e se fundem a condição humana e a condição geográfica, são desafios postos! Aos geógrafos cabem se esforçar para construir caminhos, alcançar teorias, tecer interpretações sobre a nova *terrae incognitae*, que agora não se constitui mais como lugares nunca visitados, espaços distantes do território europeu e de outras nações, mas, sobretudo, se “encontra no interior da alma e do coração dos homens”²³.

Os geógrafos dessa corrente teórica calcam, assim, suas ideias “nas filosofias do significado, especialmente na fenomenologia e no existencialismo” (Côrrea, 1995, p. 30) e a “geografia humanista está assentada na subjetividade, na intuição, nos sentimentos, na experiência, no simbolismo e na contingência, privilegiando o singular” (idem). O estudo do ambiente, no âmago desse grupo, perpassa a consideração dos “sentimentos espaciais e as ideias de um grupo ou povo sobre o espaço a partir da experiência.” (idem). Reconhecer a prática geográfica do “outro”, o seu espaço vivido são traços fundamentais dessa análise.

O lugar, entendido como as relações afetivas que as pessoas estabelecem com o espaço, passa a ter um valor central nas pesquisas, e a noção de “Topofilia”, desenvolvida por Tuan (1980), ganha notoriedade não só na Geografia, mas também em outros campos de estudos.

As inspirações na psicologia cognitiva, de Piaget (obras diversas), e a de Espaço Vivido, de Fremont (1976), reforçam a dimensão da experiência humana no espaço e reafirmam o afastamento das clássicas teses pelas quais se trilhavam a vivência de homens, mulheres e, claro, as crianças.

Os estudos de Piaget irão encontrar, nos trabalhos geográficos com crianças, grandes expressividades, livros diversos (PIAGET E INHELDER, 1993, por exemplo) levam a um conjunto de afirmativas e pesquisas que tecerão muitas considerações sobre as relações que as crianças estabelecem com seus espaços ditos próximos e distantes, como esses são concebidos, percebidos e representados.

Enquanto os estudos de Piaget ampliam e avigoram a infância como uma dimensão científica e universal, a obra de Armand Frémont, publicada em 1976 e intitulada *La Région, espace vécu* (A região, espaço vivido), assegura a noção de espaço vivido como um conceito chave desse movimento, evidenciando-se à maneira como as pessoas experienciam e

²³ Discurso de Wright proferido em 1946 à Associação de Geógrafos Americanos, transcrito por LOWENTAL, 1982. Ver bibliografia.

exprimem os espaços e à concepção, o significado que os aportes geográficos têm para as diversas e diferentes localidades como orientações fundamentais nas pesquisas que se organizam nesse momento.

Outra obra, publicada em 1960, trará influências expressivas nesses estudos; trata-se do livro “A Imagem da Cidade”, de Kevin Lynch. Fruto de diversos anos de estudos em três áreas urbanas dos Estados Unidos (Los Angeles, Boston e Jersey City), o autor destaca, em suas páginas, como essas cidades são percebidas em seus arranjos espaciais.

Lynch identifica que o tecido urbano, seu sítio e configuração são percebidos pelas pessoas que nela habitam e transitam de forma gradativa, sendo o tempo essencial nesse processo; além disso, reconhece cinco dimensões em torno das quais organizam a imagem das cidades: as vias, os caminhos para deslocamentos; os limites, os contornos que criam delimitações; os bairros, espaços marcados por características mais homogêneas e percebidas pelas pessoas em suas diferenças e identidades; os pontos nodais, locais de convergências, tais como praças, cruzamentos e outros; e os marcos, pontos de referências espaciais, que, independente de suas escalas, são marcados por suas especificidades e singularidades.

No processo de reconhecimento das cidades, Lynch demonstra que as pessoas formam mapas mentais, que atravessados pelas dimensões acima descritas, também são marcados por suas experiências e histórias pessoais.

As técnicas dos mapas mentais (de Lynch, mas também trabalhadas por outros autores, como Peter Gould e Rodney White) ganham grande notoriedade nos estudos da percepção e passam a ser utilizadas em diversos outros espaços além dos urbanos, se constituindo como uma das estratégias mais presentes em se desvelar o cotidiano espacial dos diferentes sujeitos que habitam a superfície terrestre.

Os estudos da Geografia da Infância emergem, dessa forma, com interfaces nesses postulados, por onde se entrecruzam outros recortes, como o de gênero, o de idade e condição econômica.

Apesar de sua perspectiva e proposta de rompimento com o movimento cartesiano e racional, os estudos acabaram por privilegiar muito a dimensão cognitiva na apreensão e construção das noções espaciais, cujos desdobramentos influenciaram e continuam influenciando outros campos, como a Cartografia e a Educação.

Buscando romper com essa perspectiva centrada na cognição nosso grupo de pesquisa tem buscado aproximações com os postulados desenvolvidos por Vigotski e seus colaboradores (obras diversas), sobretudo, se aportando em recentes estudos e traduções da

obra desse autor, o que tem revelado uma outra potencialidades de dialogar com o protagonismo das crianças.

Constituída na Rússia pós-revolução, em momento de organização da União da República Soviética e tendo Lev Semionovitch Vigotski, Aleksei Nikolaievitch Leontiev e Alexander Romanovich Luria como seus representantes mais conhecidos, o grupo, liderado pelo primeiro, busca sistematizar outra forma de conceber o ser humano e o seu próprio desenvolvimento.

Reconhecendo que o processo de humanização se constitui na interface estabelecida entre a filogênese (a história de uma espécie animal), a ontogênese (desenvolvimento do indivíduo dentro da espécie), a sociogênese (a cultura de um grupo), o que faz com que cada fenômeno do desenvolvimento seja singular, tornando nossas experiências únicas na experiência coletiva, Vigotski e seus colaboradores criam um novo estatuto na psicologia e constroem um arcabouço teórico que iria romper o espaço-tempo daquele momento e influenciar muitas outras gerações de pesquisadores.

No Brasil, suas ideias chegam ao final da década de 70, do século passado, no contexto da disputa por hegemonia que conformou a ordem geográfica bipolar desse período. As traduções advindas de fontes secundárias (do inglês e espanhol, por exemplo) são apropriadas e disseminadas em diversos campos, inclusive da educação sem questionar as alterações e possíveis intenções de seus estudos.

Atualmente, as possibilidades de se traduzir e compilar os textos diretos do russo para a língua portuguesa tem permitido rever muito dos aportes (Ver PRESTES, 2012) e muitos conceitos estão sendo reconfigurados e novas perspectivas abertas.

Um dos seus conceitos, entre os diversos outros, que apresenta um potencial para as pesquisas no campo de Geografia da Infância é o *perejivanie*, que segundo Prestes (idem) deve ser traduzido vivência, como aparece em suas palavras:

E é esse termo vivência (em russo *perejivanie*) que tem enorme significado para Vigotski. Ao longo dos estudos desse trabalho de Vigotski, foi realizada uma comparação do original russo com a tradução brasileira. Por ser *perejivanie* um conceito muito importante, qualquer tradução deve levar em conta o significado atribuído a essa palavra. Nesse sentido, e inconcebível que a mesma tradução apresente o termo *perejivanie* ora como emoção, ora como vivência, ora como sentimento (...) (p. 125)

Assumindo *perejivanie* nessa perspectiva, trazemos o próprio Vigotski para nos identificar o sentido que ele o atribui:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (2006, p. 686)

Unidade entre o meio (Vigotski, 2010) e a pessoa, eis onde se situa a vivência. Meio como uma dimensão geográfica, pois se bebês e crianças humanas nascem, assim, em paisagens pré-organizadas culturalmente (espaços geográficos e tempos históricos), em estreitos contatos sociais, capazes de se identificar com seus coespecíficos, desde o nascimento, capazes de aprendizagens culturais, de onde parte seu desenvolvimento, podemos inferir, então, uma dimensão geográfica em seus desenvolvimentos, como nos aponta Lopes (2013, 130):

Se a história humana produz o espaço geográfico, as paisagens, os territórios, os lugares, são esses que possibilitam os próprios processos humanos. As novas gerações ao nascerem encontram uma história da humanidade a partir dos espaços erguidos na superfície terrestre, estão entre os primeiros processos de mediação. As “formas” erguidas (entendidas aqui em seu caráter material e simbólico) são frutos da história humana, mas ao mesmo tempo são locais de onde a história humana constantemente se inicia; é fim, é começo, é gênese, formam as relações espaciais humanas, não são vazios. Se o espaço geográfico é produzido e produz a história humana, constitui também o humano. Existe, assim, uma dimensão geo-histórica nesse processo.

Em sua obra *Voobajenie e tvorrtchestvo v detskom vozraste* (2004) escrita, provavelmente, em torno dos anos 30, século XX, na então União Soviética, Vigotski aborda a natureza e o desenvolvimento da imaginação e criação nas crianças a partir dos conhecimentos científicos presentes em sua época. Dialogando e confrontando com as ideias com alguns dos principais investigadores do seu tempo, Vigotski elabora as suas próprias concepções em relação às expressões criativas infantis na literatura, no teatro, e no desenho.

O livro teve traduções para diversas línguas, entre elas o espanhol, que recebeu o título *La imaginacion y el arte em la infância* (editora Akal, Madrid, 1986) e, recentemente no Brasil, foi traduzido com o título *Imaginação e Criação na infância* (editora Ática, 2004) pela professora Zoia Prestes. A tradução brasileira foi considerada mais fiel ao original russo, pois

ao substituir o termo arte por criação, a obra em língua portuguesa aproximou-se mais a que o autor propôs tratar nesse material: o mecanismo de criação no ser humano.

Nesse livro Vigotski assume que a criação é algo onipresente no ser humano e que ocorre a partir da cultura pré-existente, ou seja, o novo é sempre fruto de elementos criados a partir da inserção em contextos históricos e geográficos, de onde se arranjam, se combinam e elaboram novos dados e eventos (sejam subjetivos, simbólicos ou materiais). Esse processo ocorre já na primeira infância e foi nomeado pelo autor por reelaboração criativa de impressões vivenciadas (Vigotski, 2004). A atividade criadora (sempre entendida como aquela que cria algo novo) tem sempre uma história muito extensa e que permite o encontro entre a ontogênese humana com a filogênese e que, tendo por base a vivência, torna possível a reelaboração dos elementos da cultura e sua criação como algo diferenciado, algo inovador. Toda criação guarda em si fragmentos, resíduos das histórias e geografias humana, mas é sempre uma inovação, uma interpretação dos elementos vividos, tendo sempre um caráter irrepetível.

Vigotski buscava romper, assim, com as teorias que preconizavam o processo de humanização e com isso apresentava ideias e concepções além de seu tempo e para acolá do espaço geográfico que padronizava um único caminho para todos os seres humanos como possibilidade de situar sua humanidade no mundo. Romper com a colonialidade do ser, das temporalidades e espacialidades únicas e crer na condição revolucionária do humano de criar o inexistente (neoformações), na fronteira do outro e da cultura, como a qualidade iminente que nos acompanha, foram concepções defendidas por ele e evidências que lógicas descolonizadoras se produzem em espaços intensamente colonizados, emergindo em suas redes de contradições. Esses postulados vieram mais tarde levar a proibição das obras e escritos desse autor e do seu grupo, pelas ameaças que significavam. Muitos textos do autor, ficaram proibidos por quase 20 anos na antiga União Soviética, voltando a circular apenas no final dos anos 50, do século passado, no período do degelo, pós era stalinista.

E é nessa perspectiva que temos buscado olhar, ouvir, dialogar e sentir as crianças e suas infâncias, entendo suas potencialidades na gênese de condições geo-históricas novas, criadores constantes de novos mundos e de expressões espaciais inexistentes, processos que descolonizam as fronteiras clássicas estabelecidas entre crianças e adultos.

Espaços Desacostumados

Na Geografia, um conceito tem sido chave: o de território. Esse envolve, em sua grandeza, a concepção de poder, mas em seu aporte geográfico, um poder lastreado por sua ancoragem espacial. Quer como metáfora conceitual, quer em sua expressividade geográfica, temos tratado a noção de territórios que porta o conceito de infância (Lopes e Vanconcellos, 2005), pois assumir palavras como “território” significa entender que essas são construções sociais, confeccionadas no espaço e tempo e que estão em tessitura permanente.

Nessa perspectiva, as controversas teses de Áries (1981) de que a infância é uma obra europeia, alvitre da modernidade, ganham escopo, pois:

A criação de uma forma de ver a infância, a fusão de criança e infância como sinônimos, a sua naturalização como universal e única ocultam/expulsam os demais lugares ocupados pelas crianças nas diversas sociedades espalhadas ao longo da superfície terrestre. Essa forma europeia de pensar as crianças lentamente irá construir uma infância imaginária que se coloca como um saber próprio, único, superior a ser postulado, ao mesmo tempo que parocaliza outras infâncias, que as constituem como folclóricas, que as tornam exóticas (ex)-(óticas)-(fora do olhar?). Se a invenção de uma Europa moderna, como vem alardeado diversos autores (Quijano, 2005; Mignolo, 2003, 2005; Lander, 2005), é inseparável de um pensamento colonial, se a invenção do europeu civilizado é ao mesmo tempo a invenção do não civilizado, portanto do selvagem (aquele que habita a selva, Gonçalves, 2009), a invenção de uma única infância/criança é ao mesmo tempo a negação de outras. (Lopes, 2009, pg. 75-6)

E foi vivendo com as crianças, contando e ouvindo suas histórias, desenhando e andando com elas, representando e filmando nossos mundos que passamos esses anos em três instituições de Educação Infantil, uma situada na cidade de Niterói no Rio de Janeiro e as outras duas na cidade de Juiz de Fora, Zona da Mata de Minas Gerais. O intuito de conhecer suas geografias, na experiência e vivência da coeternidade que rompe com as hierarquias espaciais e com as metáforas geográficas que alocam pessoas em diferentes lugares, eram os desejos de nossas cartografias.

Nesses anos de pesquisa, foi possível acumular uma grande produção dos dados de campo (desenhos, representações, notas e observações de campo, gravações áudios-visuais e outras) que fazem parte do acervo do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância – GRUPEGI/CNPq) e nos permitiu reconhecer alguns princípios presentes na vivência espacial das crianças, entre os quais podemos destacar:

- As crianças vivenciam o espaço como processo e não como palco, local de passagem ou superfície ocupada; o espaço não é concebido como métrico, como extensão, mas como

intensidade; noções como “lá” e “cá”; “perto”, “longe” e outras nem sempre coincidem com os recortes espaciais tradicionais dos adultos;

-Na vivência do espaço as crianças não estão construindo outros espaços dentro do espaço, elas estão produzindo uma espacialidade não existente; constituem “*setting*”, “sítios espaciais” que envolvem seus fazeres nas rotinas cotidianas, essa situação foi muito evidenciada nas atividades do brincar;

- Na vivência dos elementos das paisagens, diversos sentidos se cruzam: olfato, tato, audição, paladar são acionados em sua plenitude e não em seus isolamentos, temos reconhecido essa situação por vivências intermodais; em campo foi possível recolher narrativas como: “é a sombra da árvore que deixa o pé ver as pedras” (nota de campo, 2011);

- A vivência espacial das crianças ao mesmo tempo ocorre em “locais” no espaço, como cantos, frestas, arestas; mas também ao todo, ao seu interno e externo e em seus contínuos. As unidades espaciais vividas não são ilhas isoladas, mas continentes, onde a noção de interior e exterior se fundem; re-afirmando a ideia de que dentro/fora é vivido de forma bem própria;

- Existe o reconhecimento de espaços tidos como proibidos, muitas vezes acessados a partir de seus encontros com os pares (o que nos tem feito perguntar: seria uma subversão do espaço dado, do instituído? As crianças reconhecem essa condição de subversão? Essas são questões que ainda precisam ser aprofundadas);

-Existe uma criação/invenção constante da forma original dos objetos, dos artefatos de infância e das maneiras como são utilizados, como os brinquedos presentes nos parques, nas praças e em outros locais, que geralmente fogem ao definindo em seu padrão inicial, em sua função primária;

- A criação de palavras, nomes próprios para designar os arranjos espaciais é algo constante; mesmo nascendo ou chegando a um espaço previamente elaborado, dado, o momento inaugural, autoral está sempre presente, irrepitível.

Nesses anos de trabalho compreendemos que o bom das crianças, assim como os poetas, é que elas não deixam as palavras pegarem mofo, não deixam suas geografias estancaram-se em tanques, desalteram suas paisagens, seus territórios e lugares, criam, constantemente larvas incendiadas.

Em nossas condições adultas, em nossas perspectivas adultocêntricas, vivemos e gostamos dos espaços acostumados! Quase sempre! E tentando contar um pouco daquilo que aprendemos, arriscamos fiar alguns sons, pois cremos que alguns os sons podem ser tecidos, principalmente quando desfazem a norma do normal e exaltam a polifonia humana (Bakhtin, 1992). Nas geografias das infâncias, as crianças fiam desfazendo normalidades e que devido às suas condições geo-históricas, habitantes constantes das fronteiras de um mundo herdado, expressam suas espacialidades como **espaços desacostumados**, onde o inexistente se faz.

Referências bibliográficas

LYNCH, Kevin. **The Image of the City**. Cambridge: M.I.T. Press, 1960.

LOPES, Jader J.M; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da Infância**: reflexões sobre uma área de pesquisas e estudos. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 2005.

LOPES, Jader J. M. É coisa de criança: reflexões sobre geografia da infância e suas possíveis contribuições para pensar as crianças in VASCONCELLOS, Tânia de. **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EDUFF. 2008.

LOPES, Jader J. M.; MELLO, Marissol B. de. (org) **“O jeito de que nós criança pensamos sobre certas coisas- dialogando com as lógicas infantis.”** Rio de Janeiro: Rovelle. 2009

LOPES, Jader Janer Moreira. A natureza geográfica do desenvolvimento humano: diálogos com a teoria histórico-cultural in TUNES. Elizabeth. **O fio tenso que une a Psicologia à Educação**. Brasília: Editora UNICEUB. 2013.

PRESTES, Zoia. **Quando não e quase a mesma coisa**: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**. São Paulo: Difel, 1980.

TUAN, Yi-Fu. Geografia Humanística in CRISTOFOLETTI, Antonio (org). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel. 1982.

VIGOTSKI, L.S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006.

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

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática. 2004.

O EXERCÍCIO DE SER CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESCONSTRUÇÕES DOCENTES.

GEPRAEEM (Grupo de pesquisa de práticas no ensino de Matemática) - UFSCar

Patricia Romão

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar elementos do processo formativo de curso de formação continuada que prioriza a prática pedagógica com professoras da Educação Infantil, sendo um recorte de uma dissertação que teve como objetivo compreender o processo de formação continuada, em diálogo com a Etnomatemática, de um grupo de professoras que lecionam na Educação Infantil. Para isso, a pesquisa se constituiu de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso, sendo selecionados episódios das narrativas orais audiogravadas das professoras nas reuniões do grupo sobre a produção e res(significação) de propostas de atividades para a Educação Infantil. Para análise dos dados foram utilizados fundamentos teóricos sobre as concepções e referenciais curriculares da infância (FARIA, 2011; ABRAMOWICZ 2013) e processo de formação continuada e saberes de professores (TARDIF, 2002). Os resultados da pesquisa evidenciaram que o processo formativo, mediado pelo conceito de Agência (OLIVEIRA -FORMOSINHO,2007), desencadeia (res)significação de saberes docentes e da prática pedagógica na Educação Infantil.

Palavras – chave: Formação Continuada; Prática Pedagógica; Educação Infantil; Infância; Conceito de Agência.

Introdução

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), norteia os princípios para educação nacional com base nos preceitos da Constituição Federal. Historicamente, essa Lei é citada, pela primeira vez, na Constituição Federal de 1934. Porém, somente em 1996, foi aprovada com o intuito de afirmar a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Desse modo, o trabalho pedagógico com a criança adquiriu uma envergadura de destaque na dimensão do sistema educacional.

Assim, com a construção de um ordenamento legal específico para a educação infantil, com a expansão das matrículas e a participação da sociedade civil e da produção acadêmica na área, a educação infantil passa por um momento histórico, social, político e cultural de mudanças significativas: na função social e pedagógica das instituições de educação e cuidado às crianças de zero a cinco anos; na concepção de infância e de criança; na ideia de desenvolvimento infantil e, por conseguinte, nas concepções didáticas e metodológicas para os processos educativos para as crianças atendidas nas instituições de Educação Infantil.

Justificativa

Diante disso, a formação do (a) professor (a) de Educação Infantil, ganha uma envergadura significativa e, para tanto, faz-se necessário que os processos formativos oportunizem o debate sobre a prática educativa, mediados, sobretudo, pelo pressuposto de que as crianças pensam e imaginam e são seres com agência¹ desde seu ingresso no mundo.

O papel ativo das crianças nas Instituições de Educação Infantil pode influenciar a proposta pedagógica e mudar o rumo dos acontecimentos à sua volta. Nesse sentido, para Faria

Cada vez mais a criança é vista como um estímulo ao adulto, como um ser competente; é sofisticada, capaz de comunicação e interação complexas, estabelecidas de múltiplas relações. Ou seja é capaz de apontar, de modo espontâneo, as dificuldades e “cegueiras” do adulto e/ou do sistema de relações. Portanto através do trabalho com elas, os adultos crescem e modificam-se. E, quanto mais estes “derem a palavra”, isto é, lhe derem voz, mais elas lhe trarão novidades. (FARIA, 2005, p.223,224)

Assim, a questão da formação continuada de professores para infância requer posicionamentos epistemológicos, metodológicos, culturais e sociais que auxiliam a desconstrução de práticas educativas as quais normatizam a infância e a tratam, sobretudo, pelos preceitos da psicologia e da medicina.

Objetivos

Portanto, o objetivo deste artigo é analisar e evidenciar elementos do processo formativo de curso de formação continuada que prioriza a prática pedagógica na educação infantil, sendo um recorte de uma dissertação que teve como objetivo compreender o processo de formação continuada, em diálogo com a Etnomatemática, de um grupo de professoras que lecionam na Educação Infantil.

Referencial Teórico

O arcabouço teórico da pesquisa sustenta-se no tripé: conceito de infância, de agência e formação docente.

Para empreender a análise sobre o conceito de infância, apoiamo-nos em (FARIA, 2005) para discutir as questões do reconhecimento da criança como produtora de cultura e

sujeito de direitos. Há necessidade de compreender a infância como uma variável sociológica que se articula à diversidade da vida das crianças, tornando-a plural (ABRAMOWICZ, 2013).

Para tanto, é importante considerar que as crianças não estão à espera de se tornarem adultos, tanto fora como dentro da instituição de educação infantil. Possuem capacidades de transformar-se e transformar o mundo que as cercam, pelo exercício de ser criança dentro dos espaços coletivos. A essa ideia, ajusta-se o conceito de “agência” defendido por OLIVERIA – FORMOSINHO (2007).

Desse modo, há um desafio posto à formação continuada dos profissionais da infância, pois, historicamente, não há discussões teóricas e metodológicas, na formação inicial, que propicie reflexões para os conceitos tratados acima; portanto, o referencial teórico utilizado para tal discussão foi o de TARDIFF (2002).

A (res)significação dos saberes docentes, por meio de estratégias formativas que reafirmem o compromisso da não escolarização precoce na educação infantil, foi a abordagem utilizada no processo de formação continuada.

Metodologia

A formação continuada oferecida constituiu-se por meio de um curso de extensão – ACIEPE – (Atividade de Integração Ensino e Pesquisa), intitulado “Etnomatemática na Educação Infantil: reflexões teóricas e metodológicas na formação e atuação de professores”, oferecido pelo Departamento de Metodologia de Ensino (DME), na Universidade Federal de São Carlos, no primeiro semestre de 2014.

Essa ACIEPE teve como objetivo problematizar práticas escolares nesse nível de ensino e foi oferecida com a duração de 60 horas, sendo a carga horária distribuída em 36 horas presenciais e 25 horas de encontros à distância, mediados pelo ambiente virtual de aprendizagem (moodle) que oportunizaram a elaboração de narrativas orais, a produção escrita, socialização de experiências vividas.

A partir disso, o espaço de formação possibilitou questionamentos e reflexões sobre práticas uniformizadas no ensino de matemática, com o intuito de superar a relação mecânica e linear entre o conhecimento científico e técnico e a prática de sala de aula, bem como oportunizar o protagonismo dos sujeitos, evidenciando a importância da transcendência do senso comum, contribuindo para a compreensão dos fenômenos educativos. Assim, o grupo foi-se constituindo com características colaborativas, no qual foram realizadas atividades de

estudo, reflexão, desenvolvimento de atividades de ensino e de pesquisa, buscando a (res)significação dos saberes docentes com relação à prática educativa na Educação Infantil.

Inicialmente, foram inscritos 25 professores da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, por meio de formulário encaminhado às Instituições de Educação Infantil e escolares. Após o segundo encontro, o grupo foi se formando com 13 professoras que participaram da pesquisa no período de março a junho de 2014 e que se iniciou após aprovação no comitê de ética da UFSCar.

Os dados foram obtidos a partir dos seguintes instrumentos:

1. Narrativas orais audiogravadas das professoras nas reuniões do grupo sobre a produção e res(significação) de propostas de atividades para a Educação Infantil;
2. Narrativas escritas realizadas pelas professoras participantes sobre o desenvolvimento das atividades na Educação Infantil;
3. Questionário inicial e final respondidos pelas participantes

Os instrumentos das narrativas orais e escritas foram utilizados para a construção dos dados da pesquisa, e também, como estratégias no processo de formação de professores. Desse modo, ao utilizar a narrativa como instrumento de formação, foi possível reconhecer o seu potencial, como recurso capaz de favorecer a reflexão das professoras sobre as representações de suas experiências vividas em nossos encontros ou em suas práticas educativas. Aqui a experiência é entendida na perspectiva de Larrosa, quando diz que

a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (LARROSA, 2002, p.21).

As Narrativas orais foram obtidas por meio das gravações em áudio, onde utilizou-se o *Tablet* como equipamento de gravação e, desse modo, os encontros eram gravados do início ao fim. Os arquivos de áudio foram ouvidos para selecionar episódios sobre as atividades desenvolvidas no curso de formação continuada.

Os episódios do processo formativo foram estruturados de acordo com os estudos de Moura que afirma/conceitua como um conjunto de cenas “em que fica evidente uma situação de conflito que pode levar à aprendizagem do novo conceito” (MOURA, 1992, p.77). Neles, existe a intenção de apreender o processo de desenvolvimento de uma situação de ensino e aprendizagem e o processo de desenvolvimento dos sujeitos que dela tomam parte. Os

episódios, assim, apontam-nos já para uma necessidade teórico-metodológica da pesquisa: analisar o processo de desenvolvimento das situações/fenômenos e não apenas um ou mesmo diversos elementos que compõem essa situação.

Desenvolvimento

Constituindo um espaço de reflexão: infância, instituição de educação infantil e cultura

Diante do desafio de propor uma formação continuada que proporcione reflexões em relação à valorização da cultura da criança e do trabalho intencional na Educação Infantil, questionamos: como o professor pode trabalhar na perspectiva de valorização da diversidade cultural e de respeito à infância, sem tê-la vivenciada em sua formação inicial ou mesmo continuada? Qual decisão precisa tomar em relação à sua prática educativa na educação infantil?

Nas últimas duas décadas do século XX, uma importante contribuição do movimento pela profissionalização do ensino foi, sem dúvida, o surgimento de um novo paradigma que caracteriza a profissão docente, o reconhecimento do professor como aquele que produz saberes e reflete sobre eles.

A existência de saberes específicos que caracterizam a docência como profissão, insere-se nas discussões sobre formação docente, sobretudo nas pesquisas interessadas em compreender o trabalho docente como um processo reflexivo e, o professor, como um profissional que constrói, em sua prática, os saberes que o irão conduzir e, assim, podem assumir a intencionalidade do fazer educativo (ZEICHNER (1993), GAUTHIER (1998), TARDIF (2002) E COCHRAN SMITH E LYTHE (1999)). Desse modo, o processo formativo constitui-se de estudo, pesquisa e reflexão sobre a prática educativa, com temáticas centrais de discussão, a saber:

1. Conceito de infância;
2. (Des)construção de práticas educativas na educação infantil;
3. Possibilidades de (res)significação da prática educativa e dos saberes docentes.

Um dos temas abordados foi a oferta de “Comandas” nas propostas de trabalho com as crianças. Colocando-as sempre a espera de alguma coisa: hora de dormir; de usar o banheiro, hora para interação e brincadeira.

As crianças “esperam” a “comanda” para poderem começar alguma ação, quer seja para brincar, pintar, desenhar, jogar. Essa observação é feita por um momento de discussão da prática educativa em um dos encontros com o grupo de professoras.

Por meio de fotos da rotina e de brincadeiras específicas, constatou-se a urgência, para o grupo, de se (des)construir o modo de organizar a rotina e as atividades dentro das instituições de Educação Infantil. Para isso, os encontros foram estruturados, por meio de Episódio, na perspectiva de MOURA (2004).

Esse autor afirma que os episódios

poderão ser frases escritas ou faladas, gestos e ações que constituem cenas que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora. **Assim, os episódios não são definidos a partir de um conjunto de ações lineares.** Pode ser que uma afirmação de um participante de uma atividade não tenha impacto imediato sobre os outros sujeitos da coletividade. Esse impacto poderá estar revelado em outro momento em que o sujeito foi solicitado a utilizar-se de algum conhecimento para participar de uma ação no coletivo (MOURA, 2004, p.276, grifos do autor)

Como um recorte para problematização neste trabalho, trago o Episódio 4: “A importância das comandas no processo educativo na Educação Infantil”

Quadro 1: Episódio 4 “A importância das comandas no processo educativo na Educação Infantil”

EPISÓDIO 4		
Elementos componentes do episódio		Descrição
Título		A importância das comandas no processo educativo na Educação Infantil
Cena		No 6º encontro da ACIEPE, as professoras discutem as devolutivas da aplicação da atividade do Jogo dos Canudos.
Narração da cena		As professoras relatam suas angústias, frustrações e expectativas com a reestruturação do Jogo dos Canudos e indicam novas possibilidades para o trabalho de Matemática na Educação Infantil.
Cenário		As professoras compartilham suas experiências sobre a atividade do Jogo dos Canudos, reofertada após discussão em três escolas diferentes.
Sujeitos da pesquisa	Professoras	Marta, Carolina, Janaina, Giane, Ana e Marcela.
	Pesquisadora	Como o conceito de Infância pode influenciar na prática pedagógica.
Transcrições		

	<p>Professora Marta: <i>“Acho que foi uma tentativa frustrada e parece que não deu certo”.</i></p> <p>Professora Carolina: <i>“Pedi que organizassem os canudos. Quase fiquei louca, pois não poderia dizer que era por cor ou por tamanho.”</i></p> <p>Professora Janaína: <i>“As crianças não conseguiram justificar suas hipóteses, esperaram a “Comanda” (o direcionamento)”.</i></p> <p>Professora Giane: <i>“As crianças ficaram “esperando” como era para fazer.”</i></p> <p>Professora Ana: <i>“Eu gostei. Vou fazer isso mais vezes, com outras atividades”</i></p> <p>Pesquisadora: <i>“Me contem de vocês, qual a sensação de deixá-los mais livres”</i></p> <p>Professora Marta: <i>“Horrível! (risos)”</i></p> <p>Pesquisadora: <i>“A que se atribui o fato de as crianças esperarem e não se movimentarem para resolver a situação-problema, mas não para brincar com os canudos?”</i></p> <p>Professora Marcela: <i>“A gente” vai dando o passo a passo para as crianças e eles sempre são conduzidos: “hora disso, hora daquilo. Esperaram a forma certa de fazer”.</i></p>
--	--

Como se percebe, esse episódio destaca a importância que a discussão teve no curso de extensão (ACIEPE) e, também, por ter mobilizado as professoras para refletirem sobre a compreensão de infância e, conseqüentemente, a organização e elaboração de suas próprias propostas de trabalho.

Entendemos, assim, que, no episódio descrito, expressa-se a importância de considerar a criança como pessoa com agência (FORMOSINHO,2007) não à espera de ser pessoa, mas que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como cidadão na vida da família, da escola e da sociedade. É possível construir a práxis educativa pautada na relação indissociável e bidirecional entre pessoas e seus contextos. Assim, oferecem uma oportunidade de repensar o processo de inter-relação e cumplicidade do adulto com as crianças, na construção do conhecimento e a relação entre pedagogia da infância e protagonismo infantil.

Sobre isso, QUINTEIRO (2003) advoga, “ [...] torna-se fundamental a redefinição das finalidades e das práticas pedagógicas, sociais e políticas , ao se instituir escola como lugar da infância.”

Resultados

A compreensão de infância e de criança que os professores possuem podem influenciar, sobremaneira, suas práticas educativas. A partir da conceitualização histórica e cultural de infância que fizemos, discutimos esse conceito como caracterizado por uma visão ocidental e adultocêntrica da criança (FARIA, 2011). A infância, tradicionalmente, vista com muitas limitações, por sua *incompletude* e por crianças homogêneas e que estão sempre à espera para se tornarem adultos. Há evidência desse fato na transcrição abaixo:

Professora Fátima: *“Ao distribuir os canudos, peço que separem pelas cores. São pequenos ainda. Não tem como não direcionar a atividade.”*

Dessa forma, nosso diálogo entre os dados e a literatura, nos trouxe indicações de uma prática educativa pautada no desenvolvimento psicológico, legitimadas pelas contribuições de Jean Piaget (1896-1980). Essa tendência psicológica incorporou-se às práticas educativas, pela compreensão de que a aprendizagem só se realiza pelas ações autorreguladas das crianças e pelas situações formais de ensino (CARVALHO, 2002, p. 114).

Essa autora afirma que

Por meio da elaboração de um modelo de educação que toma o desenvolvimento do pensamento infantil como conteúdo básico para ações educativas, está a compreensão de que a aquisição de conhecimentos depende das transmissões educacionais e sociais, e que o êxito de tal transmissão depende, prioritariamente, da existência de instrumentos de assimilação inerentes à atividade do sujeito.(CARVALHO, 2002, p. 114

Essas interpretações psicogenéticas, influenciam as ideias e práticas educativas no trabalho na Educação infantil, como nos mostrou a discussão feita.

Porém, os debates realizados nos encontros da ACIEPE, imprimiram discussões acerca dos estudos de viés cultural e sociológico, que valorizam a infância e a educação como espaço legítimo de aprendizagem e, para efeito, discutir a aprendizagem de Matemática na

Educação Infantil como “um processo de apropriação de conhecimento por aquele que se insere em uma determinada cultura como sujeito” (MOURA, 2012). Por isso, a professora Marcela insere na discussão a transcrição abaixo:

Professora Marcela: “Mariane, eu acredito que faltou na sua proposta, propor às crianças que falassem sobre suas hipóteses.”

Dessa forma, com as propostas discutidas nos encontros da ACIEPE procurou-se discutir e reelaborar práticas educativas que valorizassem a participação e a singularidade dos sujeitos – adultos e crianças – que não admitam a escolarização precoce na Educação Infantil.

Sobre a reelaboração de práticas, as professoras pontuam:

Professora Mariane : “Eu coloquei no meu TCC ,que ensinar a partir do concreto era como se fosse uma verdade absoluta, como é bom rever a própria prática.”

Professora Marta: “Estamos passando por um processo de (res)significação nessa ACIEPE.”

O processo formativo é considerado pelas professoras como um fator de mudança e, nos depoimentos, o processo vivenciado vincula-se à transformação das práticas educativas.

Professora Sofia: “As leituras e os estudos, articularam-se com a dinâmica de trabalho. Desse modo, não estavam soltos, mas sim, ligados à nossa prática. Claro que mexe com a forma de trabalho.”

Desse modo, a organização das propostas na Educação Infantil, nos encontros da ACIEPE, num processo coletivo de reflexão, nos fez repensar e questionar em que condições os conhecimentos são produzidos, o lugar que as crianças ocupam nesse processo e, principalmente, que as práticas educativas busquem distanciar-se da ideia de “escolarização precoce”. Sobre isso, há indícios nas respostas do questionário final sobre a questão da (res)significação da prática educativa na Educação Infantil:

Professora Carolina: “Encontrar caminhos para oferecer outras propostas de Matemática na Educação Infantil”.

Professora Marta: “As propostas devem envolver o corpo das crianças”

Nessa perspectiva, a presença das crianças na instituição, educa o olhar das pessoas adultas no sentido de entender que as crianças são sujeitos, em sua coletividade, que constroem a história e participam, diretamente, do processo de construção de práticas que reafirmem a Educação Infantil como espaço legítimo de aprendizagens. (ABRAMOWICZ, 2013).

Considerações Finais

Assumir o conceito de infância, por um viés cultural e sociológico, é abrir caminhos para outras negociações, entre a matemática como produto cultural e as crianças como sujeitos e produtoras de cultura.

Essa interpretação do conceito de infância na formação continuada pesquisada, oportunizou discussões sobre propostas para o trabalho na Educação Infantil que valorizem a participação e as singularidades dos sujeitos e que, sobretudo, não promovam a escolarização precoce das crianças na primeira etapa da Educação Básica.

Outra questão, diz respeito aos saberes docentes para Infância, que nos revelou a importância da interlocução dos saberes descritos por Tardif (1996). A valorização dos saberes disciplinares são insuficientes, na perspectiva desta pesquisa, assim como há indícios de que os saberes da experiência são fortemente acionados, no caso do trabalho com a Matemática. Assim, entramos em uma amálgama: os saberes disciplinares não foram trabalhados na formação inicial para o atendimento do público da Educação Infantil, respeitando as especificidades das crianças de 0 a 5 anos e as experiências, parecem tatear as propostas e miscigená-las às situações mais espontâneas e rotineiras da Educação Infantil.

Isso demonstra uma fragilidade no processo formativo inicial e, também, que a formação continuada poderá contribuir no sentido de criar espaços para o estudo e a pesquisa, a partir das experiências dos docentes, em *comunidades de práticas*, tendo a prática pedagógica como eixo central das reflexões produzidas.

As práticas desenvolvidas na ACIEPE apontam para um compartilhar de ideias que favoreceram essa reflexão no grupo e pelo grupo, desencadeando um (res)significar de concepções e de práticas que implicam em viver uma forma diferente de aprender a ser professor.

Nessa perspectiva, de (res)significar os saberes docentes, buscamos trazer situações formativas para beneficiar o processo reflexivo dos professores e, também, promover o

desenvolvimento profissional, entendido como um processo pessoal, permanente e inconcluso que envolve diferentes etapas e diversas instâncias formativas.

Referências bibliográficas

ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2013. p. 17–36.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2009.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, Washington, DC, v. 24, n. 1, p. 251-307, Jan. 1999.

FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

MOURA, M. O. Saberes pedagógicos e saberes específicos: desafios para o ensino de Matemática. In: **Encontro nacional de didática e prática de ensino**, 13., 2006, Recife. **Anais...** Recife, 2012

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, 2003

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

ⁱ A expressão "agência" está presente em várias áreas de conhecimento, com destaque para a Sociologia. Oriunda do termo *agency*, relaciona-se à capacidade dos indivíduos de atuar no mundo, realizando ações, transformando-se e transformando o próprio mundo. No caso da Sociologia da Infância, a expressão é utilizada basicamente para se referir às maneiras que as crianças encontram para se organizar e agir autonomamente em seus grupos (com seus pares), bem como às relações que estabelecem com outros grupos sociais.

MANOEL DE BARROS
EXPERIMENTAÇÕES POÉTICAS NAS INFÂNCIAS

Laboratório Audiovisual OLHO - UNICAMP

Ivânia Marques
Mestra em Educação
Secretaria Municipal de Educação de Americana
Americana, São Paulo, Brasil
marques.ivania@gmail.com

123

RESUMO: Neste artigo descrevo o projeto realizado na rede municipal de educação infantil em uma turma com crianças de três a quatro anos a partir dos poemas de Manoel de Barros. O projeto busca um processo coletivo de diferentes maneiras de ver, sentir e fazer arte conhecendo o mundo ao seu redor que nomeei de *desnarrativas* em meu mestrado. Se as narrativas são maneiras de construir nossos enredos, já dadas e estabelecidas, nas *desnarrativas* somos capazes de estabelecer outros laços, mudar nossa história, pensar criativamente o nosso mundo. As iluminuras criadas em aquarelas por Martha Barros, filha do poeta, nos convidam a falar sobre lugar, casa, brincadeiras, sucata, invenções e peraltagem, ilustram temas de alguns dos poemas trabalhados. Os poemas criam possibilidades que não se limitam a um único jeito de ver e pensar. Cada iluminura expressa um espaço em devir, um campo de possíveis. O momento da roda da leitura com os poemas e as pinturas em aquarelas feitas pelas crianças possibilitam aberturas ao já preparado e criam outros mundos possíveis. Os trabalhos das crianças são um convite à escuta dos sentimentos, expressões, e funcionam como indícios de abertura para singularidades. Provocam um repensar constante, em sintonia com o movimento de descolonização da educação de nossas crianças brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: infâncias; experimentação; desnarrativas; literatura; arte.

Introdução e justificativa

Considero um desafio o trabalho na educação infantil com crianças de quatro anos e o estranhamento diário nos espaços é fundamental para uma constante reflexão de nossas práticas. Diariamente faz-se necessário perguntar: Como romper com práticas cristalizadas e já estabelecidas? Como dar voz e vez as crianças? É preciso estar atenta para fugir e não ser capturada por práticas colonizadoras. Prefiro apenas citar sem me aprofundar em alguns obstáculos e práticas da reprodução mais recentes como: apostilas engessadas por sequências de conteúdos e de atividades; desenhos prontos e estereotipados; projetos impostos, fixos e anuais desconectados das crianças (hierárquicos); comemorações de datas festivas e comerciais (páscoa, dia das mães, dia dos pais e outras); apresentações coreografadas

(adultocêntricas). Dentro de uma instituição é comum ver e fazer tudo isso, mas nada novo. Isso não me interessa. Era e é preciso resistir.

Foi encarando esse desafio que elaborei o projeto que descrevo neste artigo. Aqui escrevo sobre leituras com e para as crianças que acontecem em sala diariamente e sobre a riqueza em escolher Manoel de Barros. Buscar maneiras de existir, *re-existir* (ASPIS, 2011) e de resistências com pensamentos deleuzianos (OLIVEIRA JR, 2010) que possibilitam criações.

Versões outras de experimentar com/pelas imagens, deslizantes e desafiantes, que escapam e alimentam conversas e sensações. “Viajantes maluquinhos” pelo desconhecido em poesias. Poesia descrita por Mia Couto como “uma outra janela que se abre para estreamos outro olhar sobre as coisas e as criaturas” (COUTO, 2005, p. 45).

Queria, neste projeto, caminhar com autores que possibilitam pensar a infância e artes. Queria estar mais perto das crianças, de falar *a partir de ser criança*:

Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. (BARROS, 2010, p.187).

Objetivos

Meus objetivos no projeto eram poucos e relativamente “simples”: queria um trabalho com leitura; queria um trabalho com pintura. Mas, nada é simples com crianças. Estar perto das crianças, entre leituras e pinturas, nos leva por caminhos pouco percorridos e desconhecidos. Os eixos que insistimos em separar desaparecem. Nos referenciais lê-se que todo professor pode “aproveitar as possibilidades que cada conteúdo oferece, não restringindo o trabalho a um único eixo, em fragmentando o conhecimento” (BRASIL, 1998.p.52).

Em sala de aula nós nos aproximamos de forma lenta das crianças e gradualmente vamos ficando mais próximos. Alguns demoram mais outros menos. Pesquisando, estudando, lendo a respeito, nada se compara ao inesperado. Imprevisíveis momentos de descobertas e de possibilidades. Invertendo as posições, adulto e criança, aprendo com elas diariamente, compreensão entre os dois lados, elas me dizem como estou e vou me conhecendo como sou. Somos múltiplos.

Como fazer, pensar e estar com crianças? Experimentar pensar e estar mais perto das crianças significa transpor obstáculos já citados e bem abordados pelas pesquisas com

infâncias (DELGADO; MULLER, 2005) e seguir pelas contribuições da Sociologia da Infância, lembrando que as crianças fazem parte da sociedade, ~~que~~ são agentes ativos, constroem suas próprias culturas, que existem infâncias e suas diversidades; significa levar em consideração as contribuições de pesquisas brasileiras sobre metodologias das crianças e suas problemáticas: como uma ciência androcêntrica, adultocêntrica, eurocêntrica; a ausência das vozes da criança, a necessidade de uma etnografia das infâncias e traços distintos das pesquisas e culturas infantis (ROCHA, 1999).

Esses objetivos serão detalhados na sessão intitulada “Desenvolvimento da pesquisa”. Antes, porém, um passeio pela teoria que sustenta este trabalho.

Referencial teórico

Os autores que sustentam esta pesquisa têm se inspirado nos escritos de Gilles Deleuze e de Félix Guattari. Retomo aqui os escritos sobre a necessidade de *re-existirmos*, sobre *práticas menores*, sobre *desnarrativas*.

Retomar a ideia de *re-existir*, de Renata Aspis, das suas sub-versões que grifam o processo das invenções de possibilidades oferecidas no campo da filosofia (ASPIS; GALLO, 2009, p.14); explorar práticas menores, pensando em resistências com Oliveira Jr.:

Resistência assim pensada é toda ação que faz proliferar outras formas de viver, outras formas de pensar, para além e aquém daquelas formas que já temos vivido e pensado. Por isto, resistência aqui estará fortemente ligada à ideia de versão ou mesmo de sub-versão, estando estas duas palavras associadas diretamente à política como ficção e à poética como verso versado antes submerso na língua. (OLIVEIRA JR., 2010, p.162).

Dar espaço e fugir das mesmices com práticas menores ou como brechas:

Conhecer as brechas dos nossos territórios de atuação tem a ver com a constante busca por espaços em que algo possa ser feito, realizado. Porque, todos já sabemos, o ser humano cria seus territórios, e juntamente cria amarras, regras, deixa tudo duro, difícil (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Então precisamos buscar o lugar da possível criação, para poder respirar e para que algo possa acontecer, para além do mesmo [...]. (MARQUES; MARQUES, 2013, p.25).

Assim possibilitei processos criativos e coletivos de diferentes maneiras de ver, sentir e fazer arte conhecendo o mundo ao redor que nomeei de *desnarrativas* em meu mestrado. Se as narrativas são maneiras de construir nossos enredos, já dadas e estabelecidas, nas *desnarrativas* somos capazes de estabelecer outros laços, mudar nossa história, pensar

criativamente o nosso mundo. Criar resistências e movimentar novos e velhos saberes (MARQUES, 2014).

Metodologia

O desejo de dar voz às crianças e possibilitar experimentações poéticas, *desnarrativas*, por linhas de fugas, me obriga dizer que talvez metodologia, entre formas e ações, não seja a melhor palavra. Prefiro dizer experimentações, sem começo e fim, com dicas e espaços preparados, esperando por crianças. Jamais sabemos quando uma criança começa e termina de pensar sobre a literatura ou arte. Com o projeto literatura com poesias de Manoel de Barros as linhas de pensamentos se cruzam como veremos no desenvolvimento de pesquisa. Com Antonio Carlos Amorim (2013), lembramos que a pesquisa que acontece por imagens é viva, intensa; desequilibra o jeito de pensar o como fazer... Amorim escreve sobre *intensiv-ar* o currículo, sobre *intervalar* o currículo:

O campo dos estudos curriculares pode traçar linhas de seus planos de composição inspirados na insubordinação das imagens de criança que a literatura e o cinema inventam cotidianamente, hibridizam e fazem proliferar multiplicidades de acontecimentos em agenciamentos [inclusive enunciativos] que são maquínicos. Ao que me parece, trata-se de esquecermos a incidência perversa da “forma” – ação, que opera em retomar a visibilidade da forma – e capturarmos as forças de um corpo que escapa em silêncio, que se individua em fragmentos *tão* e que despertam inorgânicos da violência intervalar do exílio. (AMORIM, 2013, p.424).

Estrearmos outro olhar com as experimentações poéticas evidenciando modos singulares de pensar com as palavras e com as imagens. Pulsante, pesquisa tateante, pesquisa-experimentação (WUNDER; MARQUES; AMORIM, 2015), mas com estratégias certas estratégias de ação, certas coordenadas para as atividades a serem desenvolvidas (ASPIS; GALLO, 2009, p.71-72), para depois tentar traçar um mapa do que foi feito descobrindo tesouros.

Desenvolvimento da pesquisa

Mapeei a pesquisa entre leituras e pinturas, por isso a divisão desta seção.

a. Leituras

Literatura: leitura de texto longo ou poemas... Será que são possíveis na educação infantil?

A leitura acontece diariamente na sala de diferentes maneiras/modalidades. São *livres*, com acesso aos livros da biblioteca da sala; leituras *solicitadas por eles*; leituras *trazidas de casa*; leituras *usando objetos, fantoches ou adereços*; leituras *com trocas de professoras*; *livros levados para casa* que na escola chamamos de Biblioteca ambulante; e leituras de *diferentes gêneros textuais*, feitas por escolha da professora.

Costumo explorar *momentos com a literatura*. Por semestre escolho dois livros. Escolhi, para este semestre, *O Menino Maluquinho*, de Ziraldo, para os primeiros meses do ano e finalizei com *Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift.

No entanto, o projeto descrito neste trabalho tem a ver com algo além. Neste caso, foi desenvolvido com *Memórias Inventadas para crianças*, de Manoel de Barros.

Manoel de Barros instiga a pensar em infâncias. A grandeza de um poeta que fala de suas peraltagens, seus despropósitos, sua vida, seu quintal convida-nos a encontrar um adulto-criança. O poeta escreve como se brincasse com as palavras e, com simplicidade, suas palavras chegam às crianças como amigos, objetos, brincadeiras, desejos e imagens.

As iluminuras criadas em aquarelas por Martha Barros, filha do poeta, nos convidam a falar sobre lugares, casa, brincadeiras, sucata, invenções e peraltagem. Elas ilustram e são temas de alguns dos poemas trabalhados.

Os poemas movimentam ideias e não se limitam a pensar de um único jeito. Cada iluminura expressa um espaço em devir, pensamentos, um campo de possíveis. Combinam e desafiam as crianças constantemente. Misto de prazer e encantamentos, os poemas de Manoel de Barros são imagens que arrastam pensamentos.

As leituras acontecem em sala de aula e em outros espaços. Os poemas de Manoel de Barros são lidos várias vezes a pedido das crianças. A primeira vez li usando um velho retroprojeter, em outra sala já preparada (figura 01). A sala fica mais escura despertando a curiosidade. Apresentei o poema impresso na transparência sem nada mais. Alguns diriam que a criança teria contato visual com uma estrutura textual de poemas. Contato com a escrita.



Figura 01 – Leitura do poema de Manoel de Barros.

Eu apresento dessa forma para dar mais beleza às palavras do poeta. As palavras são o destaque do dia. Já no primeiro verso:

“Minha mãe me deu um rio.”

Escuto a trilha sonora do som dos ‘leitores’: *Nossa!*

Belezuras como essas me encantam e me dão a certeza de que sim, é possível ler poemas de Manoel de Barros na educação infantil. Em cada verso uma trilha sonora única. Sons são como *desnarrativas*. Penso em gravar as aulas para que não se percam essas sensações.

As *desnarrativas* são um processo coletivo de diferentes maneiras de ver, sentir e fazer arte conhecendo o mundo ao seu redor (MARQUES, 2015). Se as narrativas são maneiras de construir nossos enredos, já dados e estabelecidos, nas *desnarrativas* somos capazes de retomar outros laços, mudar nossa história, pensar criativamente o nosso mundo. No verso “Uma árvore que fosse coberta de pássaros” fui interrompida pelas falas:

Viu, igual a árvore nossa. Nossa árvore de passarinhos.

Na escola temos várias árvores e essa descrita pelas crianças é a favorita. Sem folhas, galhos secos, são descansos para os pássaros e, para alegria de todos, podemos observá-la de nossa janela. É sempre uma novidade.

*Olha professora, tem um só passarinho.
Ele deve estar procurando um amigo.
Ih, hoje a árvore está sozinha.
Gente, tem muitos passarinhos agora.
Vai ter festa!*

Termino a leitura e, enquanto arrumo a sala, vou escutando as conversas sobre o poema. A conversa é casual, pode ou não acontecer. Com os poemas de Barros sempre acontecem. Quando leio procuro não falar nada e só responder o que perguntam. Não questiono, não cobro, não mudo minha voz. Apenas leio. A poesia é o prato principal. Deve ser saboreada individualmente. As crianças e a poesia. As crianças e os pássaros. As crianças e o sol. As crianças e o rio. As crianças e as árvores. Procuro fugir dos “resultados” sem desejos comuns e, às vezes, obrigatórios em instituições escolares. Ler sem impor comentários e insistências. Leituras por prazer e em comunhão com a natureza, com o tempo, com a alegria, com vida e ir além das palavras e das imagens.

As frases ditas pelas crianças compõem o que chamo *desnarrativas*. *Desnarrativas* das expressões orais e plásticas vão disparando potencialidades.



Figura 02 – Imagem da aquarela M.

b. Pinturas

Em outro dia apresento as iluminuras e leio novamente o poema, pois sempre pedem. As imagens: *Quem desenhou?* Como eles perguntam, surge para mim um novo desafio. Como explorar, ir além das imagens, proliferar outras nem pensadas?

Comento que a artista é filha do poeta e que ela usa aquarelas para compor suas iluminuras. Mostro outras e organizo com eles uma mesinha para a pintura. Eu pego uma mesa e eles logo vêm com outra argumentando que uma será pouco. Entre outras atividades a mesinha da pintura é disputada. Quase nunca termino em um dia. Uma novidade com cores, pinceis de vários tamanhos e água. Alguns pintam e outros em volta observam.

130

*Rio diferente este.
Parecem monstros.
Gostei!
m maluquinho.*



Figura 03 – Imagem da aquarela S.

No outro dia a primeira mesa a ser organizada é a da pintura. Comprei um papel comum, mas para aquarela, pois absorve melhor a água e as cores. Na figura 02 o aluno M. criou seres que habitam os céu e a terra. Amplia seus seres com intimidade e seus silêncios.

Descobre traços e brinca com movimentos e cores. Na figura 03 a aluna S., com azul, vermelho, amarelo e outras misturas de tons, compõe o desenho por ela chamado de *Rio de Manoel*.

Usar aquarelas provoca deslocamentos feitos pelas cores postas em camadas e mescladas com água ou mesmo sem. Algumas cores são transparentes, outras opacas. As cores são chamadas de fugidias quando se modificam com o tempo, ou não fugidias que não desaparecem, modificam dependendo da gramatura do papel utilizado, papéis podem se saturar pela água ou tinta e permitem inovar em processo criativo do pintor-criança.

131

Devir-criança.

Devir está conectado à ideia deleuziana de menor, porque vai acontecer não nos meios majoritários, mas entre grupos minoritários, que estejam às margens, em posição não central nem centralizadora nas relações... Por isso o devir-criança, devir-mulher, devir-animal... (MARQUES, 2013, p.37)



Figura 04 – Imagem da aquarela G.

Mesmo a aquarela sendo feita em outro dia, a criança disse que desenhou um rio com peixes e pássaros na figura 04. Afinal não há divisões entre seres da água e do céu. Ambos brincam na água como ele. Dizendo que acabou, entregou a folha. E foi voando pendurar sua pintura.

Resultados? Considerações finais

As leituras são provocantes e fazem fluir pensamentos. Quem diz que acabou? Só a professora. É comum pedir para se ler novamente, de pedirem o livro, de parecerem desatentos e outras variações.

As pinturas são expressões poéticas nas infâncias e manifestações de um devir-criança. Sim, até as crianças devêm crianças. Elas podem ficar sujeitas a não possibilidades de experimentação, quando os adultos que com elas se relacionam estão mais preocupados com sua transformação em estudante, aluno.

Falamos, obviamente, de algumas leituras, de algumas pinturas, de um certo jeito de se trabalhar com elas e de verificar o que se aprendeu antes. Brincar, brincadeira séria:

Cinco lições imaginadas na literatura [...]: se a gente aparecer no brincar do outro, que seja sem “latir”, sem atrapalhar; brincar para inventar; brincar para criar, seguir e explorar regras; brincar sabendo que cada um é diferente, como se todos fossem iguais; brincar em silêncio, de pensar; brincar para aprender a se constituir, para assumir papéis, para que as pequenas novidades radicais do mundo que nos foram confiadas possam sentir no corpo, em afagos e segurança, a sensibilidade das palavras, dos ritmos, das batidas do nosso coração. A criança no nosso colo. Acolhimento, aconchego, sustentação, desafio, criar esses espaços para as nossas borboletas. Inspirar com brinquedos, cantigas, imagens, histórias, e lembrando: sem latir, sem atrapalhar. (MARQUES; MARQUES, 2013, p.33-31).

As leituras e pinturas deste trabalho são manifestações minoritárias que proliferam um imenso universo de provocações. Minha escrita não vem sinalizar as ausências das pesquisas com crianças e a ausência das vozes infantis como nos textos de pesquisa (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002). Também não vem enfatizar aquilo que é impossível de se generalizar e que ainda é desconhecido por nós adultos (BARBOSA, 2002).

Entendo que práticas *menores* convidam a re-visitatar o pensar e o fazer na educação infantil em uma longa jornada repleta de referenciais teóricos que valorizam as culturas infantis, com respeito às suas necessidades, potencialidades e singularidades.

Experimentações com poetas e crianças nos encantam e tornam nosso caminhar no mínimo mais leve. Com imaginação podemos ajudar uns aos outros, podemos lidar com os problemas que nos afligem, podemos criar. Tem tudo a ver com pensar *grandezas*:

A poesia está guardada nas palavras – é tudo que eu sei.

Meu fado é o de não saber quase tudo.

Sobre o nada eu tenho profundidades.

Manoel de Barros

Referências

AMORIM, Antonio Carlos. Três crianças a compor um plano para o currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 411-426, set./dez. 2013.

ASPIS, Renata. Resistência e confabulações. In: AMORIM, Antonio Carlos; MARQUES, Davina; OLIVEIRA DIAS, Susana (orgs). *Conexões: Deleuze e Vida e Fabulação e...* Petrópolis, RJ; Brasília, DF; Campinas, SP: De Petrus; CNPq; ALB, 2011.

ASPIS, Renata; GALLO, Sílvio. *Ensinar filosofia – um livro pra professores*. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

BARROS, Manoel de. *Memórias Inventadas para crianças*. Iluminuras de Martha Barros. São Paulo: Planeta Brasil, 2010.

_____. *Memórias inventadas – As Infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Planeta Brasil, 2010.

_____. *Tratado geral das grandezas do ínfimo*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

COUTO, Mia. *O último voo do flamingo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0935125.pdf>. Acesso em: 16 de jul. 2015.

FARIA, Ana Lucia; DEMARTINI, Zelia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (org.) *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

MARQUES, Davina. *Entre literatura, cinema e filosofia: Miguilim nas telas*. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MARQUES, Davina; MARQUES, Ivânia. Da imaginação ou uma borboleta saindo do bolso da paisagem. In: NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (org.). *Ler e escrever na infância: imaginação, linguagem e práticas culturais*. Campinas/SP: Leitura Crítica, 2013. p.21-35.

MARQUES, Ivânia. *Desnarrativas de um lugar: devires de fotografia na educação*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2015.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. Vídeos, resistências e geografias menores – linguagens e maneiras contemporâneas de resistir. *Revista Terra Livre*. São Paulo. Volume 1, número 34, p. 161-76, jun. 2010. Disponível em: <http://www.agb.org.br/files/TL_N34.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2015.

ROCHA, Eloisa A . C. *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de uma consolidação de uma Pedagogia*. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1999.

WUNDER, Alik; MARQUES, Davina; AMORIM, Antonio C. *Pesquisa-experimentação com imagens, palavras e sons: forças e atravessamentos*. 2015. (no prelo).

ARTEFATO CULTURAL BARBIE E CRIANÇAS: PERSPECTIVAS PARA A REFLEXÃO DOCENTE

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História
e Geografia/ UFU

Kênia Mendonça Diniz¹
Iara Vieira Guimarães²

135

RESUMO: A Barbie é uma boneca que faz parte do imaginário infantil. Por isso, um importante artefato cultural a ser conhecido pelo professorado, visto que abarca os mais dourados e ternos sonhos das crianças. Muitos docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais de escolarização podem verificar a presença desta em seus ambientes de trabalho junto às crianças em seus aprendizados, brincadeiras e brinquedos. Nesse sentido, o objetivo do presente texto é refletir acerca da seguinte questão: Como e o que a Barbie quer ensinar sobre o mundo contemporâneo às crianças? Para isso, nos propomos a discorrer sobre a produção cultural para a infância, isto é, acerca dos principais produtos que são comercializados com a marca Barbie; a trajetória dessa personagem ao longo da história; suas facetas; a publicidade que a envolve e o seu mercado consumidor. Analisar-se-á esse artefato midiático por meio das sutilezas que muitas vezes são veladas proporcionando, dessa maneira, elementos reflexivos para os profissionais que atuam no campo da educação.

Palavras – Chave: Barbie, Crianças, Professores, Escola, Artefato Midiático.

Introdução

A Barbie é uma boneca que faz parte do imaginário infantil. Muitas crianças crescem brincando com a Barbie e projetando na mesma os seus mais dourados e ternos sonhos de criança. Essas crianças anseiam em crescer e serem tão lindas e bem sucedidas como a boneca. Já adultas, muitas vezes se perguntam onde estarão os seus sonhos infantis.

Muitos docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais de escolarização podem verificar em seus ambientes de trabalho as crianças em seus aprendizados, brincadeiras e brinquedos. Ao praticar uma observação consciente e detalhada das meninas é bem provável detectar aspectos comportamentais próximos ao ideário de uma princesa. Em suas

¹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós – Graduação da Faculdade de Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Email: kmdiniz1980@gmail.com

² Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Email: iaraguimares@faced.ufu.br

brincadeiras é comum a presença de coroas, joias, maquiagens, álbuns, adesivos, entre outros apetrechos. Os seus olhos brilhavam quando se deparam com materiais de princesa, fazendo-as se sentirem especiais. Nesse ambiente é muito corriqueira a presença de um ícone da cultura infantil contemporânea: a Barbie.

A Barbie é uma boneca que faz parte do imaginário infantil. Muitas crianças crescem brincando com a Barbie e projetando na mesma os seus mais dourados e ternos sonhos de criança. Essas crianças anseiam em crescer e serem tão lindas e bem sucedidas como a boneca. Já adultas, muitas vezes se perguntam onde estarão os seus sonhos infantis.

Por ser um artefato cultural tão presente nas brincadeiras infantis consideramos que é salutar o professor se questionar: Como e o que a Barbie quer ensinar sobre o mundo contemporâneo às crianças?

Nesse texto nos propomos a analisar tal questão. Para isso, iremos discorrer sobre a produção cultural para a infância, ou seja, os principais produtos que são comercializados com a marca Barbie; a trajetória dessa personagem ao longo da história; suas facetas; a publicidade que a envolve e o seu mercado consumidor. Consideramos, que compreender os artefatos culturais que envolvem e seduzem as crianças é um fator dos mais importantes para a formação de professores que atuam nas primeiras etapas de escolaridade, pois os mesmos formam educam e, como afirma Costa (2010), têm sido os novos professores do mundo globalizado.

O conceito de infância se transformou de maneira significativa. Verificamos que tem se tornado cada vez mais problemático demarcar a fase da infância, na sociedade contemporânea, pela faixa etária das crianças: há todo um arsenal teórico e prático que nos mostra que a infância e a adolescência se confundem. As meninas, atualmente, se maquam e fazem a unha, diferentemente do que ocorria há uns trinta ou quarenta anos atrás. As crianças de hoje buscam cada vez mais chegar à fase adulta precocemente e a Barbie é um personagem que marca essas gerações de garotas-mulheres.

Consideramos que a Barbie e todo o seu aparato sofisticado de produtos (tais como: brinquedos, desenhos para a TV, filmes, roupas, games, revistas, livros, entre outros) e publicidade compõem uma proposta tentadora para as crianças, pois sugere que os sonhos das garotas possam se tornar realidade: basta crer e querer. Esse é o discurso que promove a imagem da Barbie e alimenta um forte desejo pelo acesso aos seus inúmeros produtos, sendo que o próprio slogan do site oficial desta personagem é representativo de toda ordem

discursiva construída sobre ela: “A Barbie te deixa ser o que você quiser”³. Essa ideia perpassa todos os artefatos que a envolvem, impressionando as garotas e tornando felizes aquelas que adquirem seus produtos; ao menos, temporariamente.

Nesse sentido, a investigação acerca da Barbie é importante porque ela é um artefato cultural presente na grande mídia, nas escolas, nos quartos de suas consumidoras e, também, nas prateleiras de pequenos e grandes centros comerciais. Há que se consumir para se alcançar o ideal de felicidade e a Barbie representa esse arquétipo ideacional, sendo que seus seguidores depositam suas mais profundas expectativas e sonhos. Não se compra apenas os produtos pertencentes à marca Barbie, mas, sobretudo, comportamentos e maneiras de se ver e viver a vida.

A trajetória de Barbie: Em breves palavras

Barbie, a menina com feições de mulher, foi uma boneca inspirada na filha de Ruth e Eliot Handler; que são os fundadores da Mattel⁴. Ela foi encomendada ao designer Jack Ryan no ano de 1958. Contudo, apenas foi lançada oficialmente na Feira Anual de Brinquedos, na cidade de Nova Iorque, na data de 09/03/1959⁵.

Além do mais, segundo Versuti (2000), a criação da Barbie esteve relacionada com uma pesquisa realizada nos Estados Unidos no final da década de 50, a qual indicou um forte desejo das garotas em adquirir um brinquedo que representasse o seu arquétipo de mulher do futuro. De acordo com a autora, apesar de inicialmente, a boneca não ter tido uma receptividade agradável pelos lojistas em Nova Iorque nos anos 50, sua recepção mercadológica foi bastante positiva; tanto que nos anos 60, Barbie ganhou um parceiro: o Ken.

Embora as primeiras Barbies tenham tido como referência os modelos de alta costura Parisiense, com o passar do tempo, elas foram adquirindo seu próprio estilo; baseado no modo de vida norte-americano. O guarda – roupa da Barbie, bem como os seus acessórios, foram sendo inovados, aumentados e aprimorados.

³ Informação retirada do site: http://icanbe.barbie.com/pt_BR/index.html. Acesso em 02/07/2013.

⁴ A Mattel é uma empresa norte-americana, criada por Ruth, Eliot Handler e Harold Matt. As primeiras mercadorias por essa empresa foram molduras. Contudo, logo, seus criadores abriram um novo mercado, voltado para mobília de casas de bonecas, o que ampliou bastante seu reconhecimento. Foi-se ampliando as mercadorias, bem como os mercados consumidores. A empresa foi criada na década de 40 e é líder de vendas na atualidade. Informações disponíveis em: <http://corporate.mattel.com/about-us/history/default.aspx>. Acesso em 01/07/2013.

^{5/3} Informações retiradas do site: <http://almanaque.folha.uol.com.br/barbie.htm>. Acesso em 15/05/2013.

Nos anos 60 a boneca Barbie assume características tipicamente norte-americanas. Já nos anos 70, a Barbie aderiu ao movimento Hippie. Na década de 80, ela já tinha um visual glamouroso e requintado. Em 90, ela encarnou diferentes tipos de papéis, tais como: a Barbie rap, roqueira, salva – vidas, médica, entre outros. Mais versátil e “dotada de um corpo mais flexível, Barbie chegou ao ano 2000 como uma mulher moderna, que trabalha, e por isso precisa de vários novos acessórios, como computador e celular”.

Versuti (2000, p. 149) afirma que “com o passar dos anos, Barbie recebeu muitas outras influências, tornando-se a ‘melhor amiga’ das meninas, chegando a ter 45 nacionalidades e as mais diferentes profissões; de astronauta a presidenciável”. Apesar disso, podemos afirmar que desde sua criação, percebemos que as mudanças foram sutis, uma vez que ela sempre seguiu um padrão, sendo este: loira, olhos azuis, curvas simétricas e uma vida glamourosa. Tudo isso engrandece o personagem e apesar de sua versatilidade no modo de vestir e se portar, seus aspectos físicos não sofreram mudanças radicais, com exceção de Barbies de temporadas (como: a negra, a asiática, entre outras); cujas edições foram limitadas e com vistas para colecionadores.

Barbie e suas facetas

Observamos que há um grande incentivo por parte do *marketing* do personagem Barbie para que o público consumidor seja cada vez mais receptivo aos inúmeros produtos que o envolvem. É válido dizer, aqui, que há toda uma discursividade em torno do personagem Barbie. A Barbie incorpora o politicamente correto, aquela que se preocupa com o bem estar dos animais domésticos, com o meio ambiente, com as causas humanitárias, com a paz e fundamentalmente, com a amizade e o convívio harmonioso entre as pessoas.

Vários são os temas que servem para a construção de narrativas sobre o personagem Barbie. Em 2011 no cinema, por exemplo, Barbie interpretou Blair Willows, no filme “Barbie em Escolas de Princesas”⁶. Ela é uma menina pobre e órfã, a qual é abandonada na porta da casa de sua mãe adotiva. Blair trabalha como garçonzete. E após, um dia cansativo em seu serviço, ao chegar em casa, encontra sua irmã caçula assistindo um programa referente a Escolas de Princesas. Nota que os olhos, da pequena, brilham. Percebe, ainda, sua ansiedade por esperar o sorteio da nova aluna da referida escola. Quando este ocorre, adivinhem qual o

⁶ O título original é “Barbie Princess Charm School”, lançado em 2011. Produzido e veiculado pela Mattel.

nome foi escolhido? Foi “Blair Willows”. Ela, sem saber que havia sido inscrita por Emily, ficou surpresa; porém resistente à ideia de estudar neste local.

No entanto, torcidas é o que não faltaram. Tanto sua mãe quanto sua irmã insistiram para que Blair aceitasse essa grande oportunidade; e assim ela o fez. O motorista, em uma belíssima carruagem, foi buscá-la em sua própria residência para conduzi-la até a escola de formação de princesas. Já no ambiente físico escolar, logo que adentrou o saguão, ela foi recebida por Príncipe, um cão muito simpático. E foi, exatamente, no momento no qual se encontrava no chão com o mesmo, que conheceu a diretora. Elas conversaram e esta apresentou Blair a sua fadinha assistente. Em seguida, a nova estudante trocou de roupa e foi conduzida até seus aposentos, no qual conheceu suas colegas de quarto, e futuras amigas verdadeiras, sendo elas: as princesas Hadley e Isla.

Já em sua nova rotina, Blair em sua aula de dança, teve o ingrato encontro com sua professora, conhecida como Dama Devin. Esta, a primeira vez que a viu, percebeu a semelhança física entre Blair e a rainha Isabela; falecida em um acidente. Desconfiou, então, que sua nova aluna poderia ser Sofia, a verdadeira herdeira do trono da família real. Por isso, tenta de várias maneiras impedir sua permanência na escola, até mesmo porque seu objetivo é o de que sua filha seja coroada. Muitas lutas e desafios a serem enfrentados, até que Blair consiga provar sua realeza. E isso, somente, será possível por meio da coroa mágica, uma vez que, segundo as lendas, esta brilha quando é colocada na cabeça da verdadeira herdeira de Gardênia.

A título de ilustração, iremos nos deter no refrão da música de abertura⁷ deste filme, que diz o seguinte: “Ela é uma princesa/ E dá para se notar/ Ela é uma princesa/ Nasceu para brilhar”. Essa canção tem uma especial conotação, pois acompanha cenas que mostram a personagem Blair trabalhando como garçonne. Isso significa, a nosso ver, um estímulo ao sonho das crianças de alcançarem o arquétipo desejado. Em outras palavras, há um discurso que ressalta não ser importante a classe social da qual faz parte, uma vez que basta sonhar para ser o que se anela.

Blair é a representação da menina comum, mas que discursa que em toda mulher se tem uma princesa. Essa assertiva é ratificada em vários momentos do filme. Por exemplo, na cena em que a protagonista está ajudando a diretora a colocar os livros em cima da mesa, esta

⁷ Letra na íntegra (retirada do próprio filme): “Ela é uma princesa/ E dá para se notar/ Ela é uma princesa/ Nasceu para brilhar (REFRÃO). Que estilo ela tem/ Seu sorriso nos faz bem/ Elegância tem também/ E sua coragem vai além/ REFRÃO/ Ombros para trás/ Sempre está demais/ E mesmo até caindo/ Levanta e sai sorrindo/ REFRÃO/ O segredo de sua majestade tem uma razão/ É bondade mostrando que a realeza está em seu coração”.

pergunta: “Sabe o que é preciso para ser princesa?”. Blair responde: “Uma coroa?”. Então, a diretora se posiciona dizendo: “Não, coroa não. Caráter. Todas as aulas de postura, boas maneiras, dança não são superficiais. Elas criam autoconfiança. Mas, autoconfiança sem caráter é perigoso. Você, Blair, tem um problema diferente: caráter sem autoconfiança”. E o filme mostra isso, uma menina insegura e desajeitada, mas que, no fundo de seu íntimo, tem uma princesa latente; pronta para se mostrar.

Podemos afirmar, nesse sentido, que o fascínio que o artefato cultural “Barbie” causa é impressionante e, muitas vezes, não parte somente das crianças; mas do meio no qual ela está inserida. O importante hoje não é o “ter” e, sim, o “parecer ter”. A Barbie, portanto, não somente dita modas; mas, sobretudo, estilo de vida, modos de ser e estar no mundo contemporâneo. Como vimos no filme “Barbie em Escolas de Princesas”, a menina comum pode se tornar a princesa de seus sonhos; basta desejar para acontecer.

Há tantas apologias em direção ao personagem Barbie, as quais incitam os consumidores, que muitos deles se veem vivendo a vida da Barbie e encenando ser felizes por suas escolhas. Em Janeiro de 2013, em Taiwan, foi inaugurado o Café Barbie; um restaurante temático. Neste, as garçonetes vestem camisetas estampadas com o rosto da boneca, além de sofás cor-de-rosa, saltos altos em forma de mesas e cadeiras decoradas com tutus. Além do mais, vale dizer que para comemorar a inauguração, o chefe de cozinha transformou a boneca em bolo e distribuiu pedaços deste para os convidados⁸. Há toda uma construção de ambiente para que os fãs e consumidores dos produtos do artefato cultural Barbie possam desfrutar.

Já no mês de Maio deste mesmo ano, a casa dos sonhos da Barbie ficará de portas abertas em Berlim até agosto. Depois, esta será desmontada e fará um *tour* pela Alemanha e Europa. Vale citar que a construção tem 2.500m², inclui cozinha, varanda, quarto, banheiro e um gigantesco *closet*. A casa, ainda, tem 350 bonecas e outros objetos ligados a Barbie, além de atrações interativas. No final, os visitantes podem desfrutar de uma loja de 1.100m², a qual vende produtos relacionados à boneca, além de ter um espaço para maquiagem, passarela de moda e palco pop star⁹. Por que não aproveitar para conhecer e sonhar em viver na casa da Barbie? Para isso, foi-se construída uma casa em tamanho real para que esse sonho se tornasse realidade, pelo menos por alguns momentos.

⁸ Informações retiradas do site: <http://g1.globo.com/planeta-bizarro/noticia/2013/01/taiwan-inaugura-restaurantem-tematico-da-barbie.html>. Acesso em 20/05/2013.

⁹ Informações retiradas do site: <http://g1.globo.com/turismo-e-viagem/noticia/2013/05/polemica-casa-gigante-da-barbie-tem-closet-sem-fim-e-passarela-veja-fotos.html>. Acesso em 20/05/2013.

São muitas as histórias que se entrelaçam com o personagem Barbie. No ano de 2012, o casal da família real britânica, William e Kate inspiraram a versão dos bonecos Barbie e Ken. Eles foram homenageados com uma versão especial dos brinquedos¹⁰. Eles são os símbolos da almejada perfeição, principalmente, a Barbie que possui uma beleza eterna; possui “uma cintura com oito centímetros e meio, um quadril com dez centímetros (...) treze centímetros de bumbum, imune a celulite, estria, culote ou gordura, a qualquer marca de degradação física... pernas longas, depiladas e sem varizes (...) seios rígidos” (ROVERI, 2008, p. 01). A autora finaliza, dizendo que a Barbie, ainda, tem “cabelos longos, lisos, louros ‘naturais’, desde a raiz! Olhos azuis, face sem rugas, maquiagem definitiva” (ROVERI, 2008, p. 01).

Em 2011, a arquiteta Brunete Fraccaroli vira a boneca Barbie na Casa Cor. Para isso, ela põe cílios postiços, se veste e passa a tarde no salão de beleza. Fraccaroli conta que na sua infância não brincou com a boneca Barbie. Ela contou que descobriu Barbie em 1992 na Casa Cor, quando um grupo de colegas a “rebatizou” com o nome da boneca. Desde então, começou a colecionar Barbies, totalizando mais de 400, com participações em ambientes projetados por ela¹¹. Neste mesmo ano, houve uma polêmica nos Estados Unidos em relação às crianças quererem tatuar a Barbie em seus corpos. Kevin Buckner, afirma que, apesar, da última versão da boneca Barbie ser para colecionadores adultos, “ela está ensinando as crianças a quererem tatuagens antes de terem idade para se vestirem desse jeito”¹².

Diante de tantos exemplos de histórias extraídas da mídia, reiteramos a nossa convicção de que não há somente o consumo da boneca Barbie e sim de uma *marca*, recheada de todas as ideias e ideais que a compõe. Há uma absorção, por parte dos consumidores, de um modo de viver e encarar a vida. Seu estilo e escolhas estão todas padronizadas pelo personagem Barbie. Mas, a nosso ver, é assim que a Barbie vai se reconfigurando dentro do mercado consumidor e ganhando força. E é a relação entre o artefato cultural Barbie, mercado consumidor e público infantil que nós discutiremos no próximo tópico.

¹⁰ Informações retiradas do site: <http://www.estadao.com.br/noticias/arteelazer,william-e-kate-inspiram-versao-dos-bonecos-barbie-e-ken,836366,0.htm>. Acesso em 20/05/2013.

¹¹ Informações retiradas do site: <http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,arquiteta-se-monta-e-vira-barbie-na-casa-cor,738305,0.htm>. Acesso em 20/05/2013.

¹² Informações retiradas do site: <http://www.estadao.com.br/noticias/arteelazer,barbie-tatuada-causa-polemica-nos-eua,790920,0.htm>. Acesso em 20/05/2013.

Barbie em Propagandas publicitárias

É inquietante a busca de respostas sobre como o personagem Barbie consegue, até hoje, ser reconhecido, colecionado e admirado. Temos compreendido que para isso ocorrer, sua imagem teve que ser reatualizada de diversas e diferentes maneiras. Entendemos que essa repetição não precisa ser necessariamente algo novo. Embora a boneca tenha sido criada no final da década de 50, os discursos que a rondam tem se fortalecido a cada dia mais; parecem ser atuais e em perfeita consonância com o “aqui” e “agora”. Tais discursos são fomentados e fortalecidos por meio das propagandas publicitárias. Roveri (2008) afirma que

A publicidade não vende apenas a boneca, produto de plástico, ela trabalha para expandir o brinquedo no nível de uma *marca*, pois assim qualquer coisa pode ser *da Barbie*: roupas, artigos escolares, esportivos, eletrônicos, entre outros. A marca representa um modo de vida, um conjunto de atitudes, um conceito de feminilidade. Distanciada do produto, a marca Barbie pode ser o que quiser e estar em qualquer lugar, suas mãozinhas podem tocar ambientes reais e transformá-los em gigantes logotipos cor-de-rosa (...) (ROVERI, 2008, p. 04).

Consentimos bastante com a afirmação da referida autora, uma vez que a publicidade no afã de colocar a Barbie como uma integrante da família de cada consumidor, acabam com isso vendendo sua imagem como sendo a menina bem educada, amiga, fiel confidente e, ao mesmo tempo, a mulher sedutora, admirável, de sucesso e engajada em questões políticas. Há todo um discurso para manter a Barbie, no imaginário infantil, como uma personalidade imortal.

Ademais, vale frisar que Roveri (2008) traz uma importante contribuição ao esclarecer que as peças publicitárias mudaram o enfoque do consumidor, passando dos pais para os filhos. “Graças à descoberta da criança como consumidora em potencial, a partir dos anos de 1950, os publicitários passaram a falar diretamente com ela” (ROVERI, 2008, p. 03). Antes desta data, o *marketing* para estimular a venda de brinquedos ocorria em direção aos pais. Contudo, os criadores da boneca Barbie inovaram, sendo os pioneiros em desenvolver técnicas comerciais direcionadas as crianças. A princípio, os comerciais somente eram veiculados na mídia se um grupo seletivo de quatro garotas gostasse do que assistiam; caso contrário, eles não eram transmitidos.

É válido ressaltar que, segundo Versuti (2000), os comerciais infantis são marcados pela recorrência de uma linguagem afetiva. Há uma forte atração por parte do público infantil

em assistir outras crianças na tela. Estas últimas aparecem em situações idealizadas, fomentando o anelo de adquirir os produtos anunciados. Para a autora, o *marketing* é uma maneira de ampliar o imaginário infantil, fazendo com que as crianças reafirmem e intensifiquem as relações de desejo.

Outro aspecto eloquente fornecido pelas reflexões de Versuti (2000) está que a estratégia publicitária é uma via de mão dupla, ou seja, é ao mesmo tempo criativa e coletiva. O que isso significa? Ela esclarece ao afirmar que a mensagem tem a função de informar e, concomitantemente a isso, ao elaborá-la busca entender o receptor, ou seja, o público-alvo. Para entendê-lo, é necessário reconhecer o seu universo cultural e simbólico, enfim, suas atividades cotidianas. Para nós, é um procedimento relevante, pois a mensagem quando construída tem um objetivo a ser alcançado; contudo, há que se levar em consideração a forma como tal informação será recebida por esse receptor, visto que ele é um sujeito ativo e pensante.

Para compreender mais sobre as campanhas publicitárias realizadas em torno do personagem Barbie, recorreremos ao trabalho de Versuti (2000). Neste, a autora analisa a Campanha “Barbie”: Tudo o que você quer ser. Segundo ela:

“Seja tudo o que você quiser ser” foi o slogan da campanha Barbie – Sonhos de Criança, em 1999, na qual as meninas falavam sobre seus sonhos com diálogos que se referiam aos diferentes tipos de boneca; uma campeã de natação, uma princesa, a corredora mais rápida do mundo (VERSUTI, 2000, p. 147).

Sendo assim, nos questionamos qual tipo de comportamento que se quer ensinar por meio de propagandas publicitárias da Barbie. Temos compreendido que, na atualidade, em virtude da emergência de um mundo globalizado, o comportamento voltado ao consumo tem sido uma grande e importante chave para a publicidade. O ato de consumir é visto e entendido como certo e real. A Barbie é um ícone da mulher universal, um anelo com vistas a ser transformado em realidade por cada um que consome seus produtos. Isso significa, então que “ter uma Barbie representa a possibilidade de realizar não só os sonhos de consumo, mas também atingir uma determinada posição social almejada” (VERSUTI, 2000, p. 147). Por isso que as propagandas publicitárias se preocupam, grandemente, com os atores que irão compor os comerciais e seus dizeres (conteúdo), a sonoplastia, cores, luz e movimento de câmera, visto que todos esses elementos é que darão credibilidade ou não a campanha.

Com os comerciais, a intenção em voga é estimular o desejo da criança em comprar um determinado produto. Quando as propagandas televisivas, por exemplo, trazem o personagem Barbie, o objetivo não é exclusivamente a venda da boneca, e sim de todas as mercadorias e acessórios que a compõem. Quando o consumidor os adquire, não compra os produtos ou a referida boneca, senão todo um comportamento, um estilo de ser e estar no mundo. Por isso as campanhas publicitárias se dedicam na confecção de comerciais que sensibilizem tanto as filhas como suas mães, já que estas têm a oportunidade de recordar a criança que foram, os seus anelos, e transpô-los a suas filhas. Elas são tocadas por um ideal de felicidade, de realizar os sonhos mais ternos de suas filhas que, não foram concretizados por elas mesmas quando jovens.

Além disso, entendemos que o comportamento da Barbie possui uma intrínseca relação com o universo do consumo, o que acaba fazendo com que as pessoas se identifiquem com ela, crendo ser este um comportamento comum, corriqueiro e desejável. Há, nesse sentido, um reforço do seu estilo de vida, que já é amplamente valorizado. Além disso, as pessoas são fiéis a Barbie dado às qualidades morais atribuídas a este personagem, ou seja, creem que ela não bebe, não fuma ou pratique qualquer atividade ilícita que a desmereça. Essa imagem de menina pura, ingênua e correta foi construída pela mídia e incorporada socialmente, o que corrobora para que as campanhas publicitárias sejam um sucesso.

Desta forma, as mercadorias que levam o emblema da marca Barbie são aceitos e absorvidos com muita facilidade pelo mercado consumidor, que já é fiel, mas que não deixa de angariar outras pessoas interessadas na aquisição de seus produtos. Esse é o papel das campanhas publicitárias: a de encantar os olhos de novos consumidores e reavivar sempre o desejo do consumidor leal.

O Artefato Cultural Barbie e o mercado consumidor

Segundo Bauman, a “nossa sociedade é uma sociedade do consumo” (BAUMAN, 1999, p. 87). O referido autor afirma, ainda, que:

(...) a sociedade pós-moderna tem pouca necessidade de mão de obra industrial em massa e de exércitos recrutados; em vez disso, precisa engajar seus membros pela condição de consumidores. A maneira como a sociedade atual molda seus membros é ditada primeiro e acima de tudo pelo dever de desempenhar o papel de consumidor. A norma que nossa sociedade coloca para seus membros é a da capacidade e vontade de desempenhar esse papel. (BAUMAN, 1999, p. 87).

Para atender as novas exigências do mercado consumidor, houve então uma mudança no que se refere à percepção espaço-temporal. “Há uma ressonância natural entre a carreira espetacular do ‘agora’, ocasionada pela tecnologia compressora do tempo, e a lógica da economia orientada para o consumidor” (BAUMAN, 1999, p. 89). Todas as mercadorias são produzidas com um objetivo final que é o de atender aos consumidores, fazendo com que os mesmos consumam cada vez mais. Para isso, a descartabilidade e efemeridade destes tornaram-se suas marcas, uma vez que há uma maior rotatividade de compra e venda de tais mercadorias.

É dentro deste contexto da contemporaneidade que realizaremos as discussões sobre o sujeito criança. Podemos dizer, nesse sentido, que a infância contemporânea é marcada por uma relação, cada vez mais fortalecida entre consumidores e mercadorias. As identidades e subjetividades das crianças têm sido forjadas e intensificadas no cenário pós-moderno, sendo este marcado pelo consumismo exacerbado, o qual é estimulado, em grande medida, por meio de produtos advindos da mídia. As crianças buscam, sempre, uma maior visibilidade no meio que as circundam. Há um mundo de sonhos, e expectativas criado pelas mídias, estimulando o desejo consumidor desenfreado da sociedade e que atinge diretamente as crianças.

Vale destacar, ainda, que as diferentes mídias se beneficiam dos chamados ícones infantis, os quais “se caracterizam pela provisoriedade, instantaneidade e efemeridade” (MOMO; COSTA, 2010, p. 972). Na realidade, as crianças não compram somente os artefatos culturais, sobretudo, consomem o valor destes no âmbito do social. Juntos, mercadorias e crianças, edificam um modo de viver efêmero e instantâneo.

Dentro deste contexto assinalado, podemos dizer que a boneca Barbie, objeto de nosso interesse, é um artefato cultural mercantilizado, o qual foi sendo ressignificado ao longo dos anos, desde sua criação, no final dos anos 1950, até os dias atuais. Além disso, houve um simulacro em relação a esta mercadoria infantil, uma vez que empresas começaram a fabricar bonecas cópias para atender as classes financeiramente menos favorecidas. Tal afirmação é ratificada quando Momo & Costa (2010), por meio de suas pesquisas de campo em escolas públicas, contam que:

As meninas das escolas traziam suas Barbies para a sala de aula e se podia constatar que cópias de preço dez vezes menor circulavam junto com bonecas originais quase irreconhecíveis pelo desgaste após sucessivos descartes de parte de crianças consumidoras mais bem aquinhoadas. Quer dizer, o exemplar caro da boneca famosa, descartado pela filha da patroa,

fazia feliz a menina pobre da escola pública da periferia. O capital simbólico conferido pela posse de uma Barbie parece ter pouco a ver com a condição, estado ou procedência da boneca. O que importa é a conexão como ícone que é o sucesso na TV, no cinema, nas roupas, nas revistas (MOMO; COSTA, 2010, p. 973).

Existem duas situações diferentes relatadas pelas referidas autoras. Uma delas é a de que as crianças das classes com menor poder aquisitivo consomem cópias de certos artefatos culturais¹³; outra é a de que elas consomem produtos originais já usados e gastos doados (descartados) pelas famílias das classes mais favorecidas. Em ambos os casos há a demonstração de que o que importa é o sentimento, por parte da criança, de “ter” e, assim, de “ser” valorizada. Em seu universo infantil, o crucial é que elas se sintam credenciadas por portarem determinados artefatos culturais; independente do estado ou condição física dos mesmos. Aqui, nossa preocupação, quando trouxemos a questão do simulacro, é mostrar que o importante é ser visível; destacar-se, não importa o como.

Pensamos que há uma identificação por parte destas com o referido artefato cultural. Entendemos que o discurso midiático construído em torno da boneca Barbie se atualiza e reatualiza ao longo dos anos, sendo que isto ocorre por meio de repetições, porém postas de maneiras distintas. Tal atualização e/ou reatualização ocorreu, para nós, por meio das inúmeras formações discursivas¹⁴ e diferentes artefatos culturais que surgiram a partir da criação da boneca, como: bolsas, roupas, sapatos, acessórios, produtos de beleza (maquiagem, por exemplo), brinquedos, músicas, filmes, entre outros. Houve, então, um deslizamento de sentido de um discurso que enfocava a criação de um brinquedo criado para crianças para um discurso mercantil, sendo que parece-nos que esse discurso foi naturalizado. Essa naturalização discursiva pode ser explicada pela existência da memória social.

Contudo, não podemos deixar de levar em consideração que a Barbie é um ícone infantil. É claro que entendemos que há todo um discurso estereotipado, o qual está voltado para a Barbie e sua beleza, o seu sucesso, enfim, um conceito de perfeição que a cerca. As garotas anelam crescer para se tornarem uma adulta tão perfeita quanto a Barbie. A infância pós-moderna está repleta de crianças que querem crescer, sair do estágio da infância para a vida jovem. Roveri (2008) corrobora com o nosso entendimento, quando afirma que:

A cada ano de aniversário, a menina transforma-se pouco a pouco em uma requintada bonequinha e ganha de presente algum amuleto Barbie para

¹³ A discussão, aqui, perpassa a temática do simulacro.

¹⁴ Conceito de Foucault, presente em obra “Arqueologia do Saber” (2008).

aumentar sua coleção. É assim até a adolescência, fase em que a menina pode confiar seus sentimentos e desejos ao *Diário de Barbie*, filme em que o conteúdo focaliza o namoro, a combinação de roupas, a cumplicidade das amigas, a maquiagem: Barbie agora troca de pele e aparece com toda sua popularidade de modelo *fashion*, que ensinará a garota a portar-se como uma mulher sedutora, admirável e de sucesso, conferindo à própria menina a responsabilidade de manter imponente sua aparência (ROVERI, 2008, p. 02).

Enfim, o discurso de consumo é tão forte e presente hoje, na sociedade pós-moderna, que influencia enormemente o público infantil, sendo que manter-se atualizado sobre os novos artefatos culturais do momento é quase que uma obrigação para essa faixa etária. Junto a isso, alia-se, também a capacidade de esquecer, isto é, a não manutenção de um interesse longínquo por um determinado artefato cultural.

Considerações finais

O nosso intento não é o de questionar o que de bom esse personagem propicia ao seu público-alvo, pois é fácil notar que os produtores se esforçam para mostrar que a Barbie ensina bons comportamentos. Há uma ordem discursiva que rodeia esse personagem que merece destaque: a Barbie não fuma, não bebe, não usa nada de ilícito que possa denegrir sua imagem frente aos seus consumidores. A personagem está sempre disposta a ensinar boas ações às crianças tais como o respeito ao próximo, a importância da persistência, da amizade, da honestidade, da colaboração - a de ajudar o outro, etc. Tudo isso corrobora para que a Barbie seja o arquétipo ideal a ser alcançado; muitas vezes o que faz com que ela seja confundida com um ser humano, em seus anseios e temores. Há todo um arsenal publicitário para que a torne um ícone da cultura infantil. Não podemos nos esquecer da estrutura física que a marca, enfim, sua pele branca, cabelos loiros e olhos azuis, corpo magro e esguio – todas estas são características que marcam este personagem.

A nossa meta foi a de, ao longo desse texto, analisar esse artefato midiático por meio das sutilezas que muitas vezes são veladas proporcionando, dessa maneira, elementos reflexivos para os profissionais que atuam no campo da educação. Para nós, esta é uma das principais perspectivas a serem abertas com a feitura do presente texto.

Consideramos que na cultura do consumo é preciso que os professores dos anos iniciais sejam estimulados a pensar sobre a produção cultural que envolve a infância. Esse outro olhar deve partir de uma mirada ingênua para uma crítica-reflexiva. Em outras palavras,

os docentes que queiram trabalhar com os inúmeros artefatos da cultura infantil devem aguçar seu olhar; aprimorá-lo no sentido de ver e compreender que a Barbie, por exemplo, precisa ser pensada muito além de personagem tão belo, bondoso e generoso como aparenta ser.

A Barbie é utilizada, também, como uma maneira de reforçar a nova configuração do modo de produção capitalista, que novamente se reinventa para estabelecer sua hegemonia a partir de uma sociedade de consumo. Assim, o professor poderia pensar em atividades que promovam debates e intercâmbios entre os próprios alunos para que o conjunto, por si só, com a coordenação docente, consiga enxergar e compreender quais são os ensinamentos que tal personagem deseja ensinar e compartilhar com as crianças. O que está em jogo é o processo formativo do cidadão consciente e crítico, pois os produtos que envolvem a personagem Barbie (desde roupas, sapatos, objetos escolares a músicas, livros, filmes, entre outros) são entretenimento, prazer, fruição, mas são, também, artefatos culturais que sempre ensinam algo as crianças e adultos. Mas, para promover esse ambiente de troca de compreensões e experiências, se faz necessário que o professor vivencie um processo de formação reflexivo e crítico.

Todas essas reflexões são importantes, pois trazem em seu bojo a essência que tratamos. Em nosso percurso de análise, identificamos que a Barbie é um personagem que ensina as crianças sobre o mundo contemporâneo. E neste, fruto da invenção e reinvenção do sistema capitalista, parece ser ainda importante ensinar as meninas a alimentarem o sonho de serem princesas e a vestirem o cor-de-rosa. Por isso que observamos o quanto a Barbie foi se tornando uma protagonista globalizada, até mesmo porque esta é uma consequência deste capitalismo que deseja se instaurar e se reinstaurar a todo momento. A Barbie vem realizando sua função global magistralmente, estimulando, cada vez mais, o seu público, especialmente o infantil, a fortalecer os interesses capitalistas; formando os consumidores em acorde com as características que fundamentam a sociedade contemporânea.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. Turistas e Vagabundos. In: **Globalização: As consequências humanas**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1999. Cap. 4, p. 85 – 110.

COSTA, M. V. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Revista Educar**, Curitiba, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010.

MOMO, M. & COSTA, M.V. Crianças escolares do século XXI: Para se pensar uma infância pós – moderna. In: **Cadernos de Pesquisa**. V. 40, n. 141, 2010. p. 965 – 991. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a15.pdf>. Acesso em 05-10-2013.

ROVERI, Fernanda Theodoro. **Barbie: tudo o que você quer ser...: ou considerações sobre a educação de meninas**. 105 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008. Disponível em: <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000445640>. Acesso em: 15/05/13.

VERSUTI, Andrea. **“Eu tenho, você não tem”**: o discurso publicitário infantil e a motivação ao consumo. 211 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas, 2000. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000210320>. Acesso em: 15/05/13.

ENTRE A EMANCIPAÇÃO E O ESTEREÓTIPO: REPRESENTAÇÕES (DES)COLONIZADORAS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA BAIXADA FLUMINENSE

Grupo de Pesquisa Infâncias até os 10 anos – GRUPIs/CNPq

Jonas Alves da Silva Junior (GRUPIs/UFRRJ)
Nikolas Bigler de Azevedo (GRUPIs/UFRRJ)
Saionara Corina Pussenti Coelho Moreira (GRUPIs/UFRRJ)
E-mail: jonasjr@usp.br
Agência financiadora: FAPERJ

150

RESUMO: Esta pesquisa visa analisar as representações sobre gênero e sexualidade de quinze professoras de Educação Infantil da rede pública de dois municípios da Baixada Fluminense: Nova Iguaçu e Queimados; e averiguar elementos do processo de inclusão da Educação para a Sexualidade na escola, sob o enfoque de autores/as da área como Michel Foucault, Guacira Lopes Louro, Jane Felipe, dentre outros/as. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que educadores/as de Educação Infantil foram entrevistados/as e seus discursos analisados, no intuito de vislumbrar caminhos que possibilitem a abordagem de questões relacionadas a sexualidade e a gênero em sala de aula, com as crianças. Os resultados evidenciam que, na escola, o/a professor/a de educação infantil vai guiando, mesmo que despretensiosamente, as normas de condutas das crianças, e essas, de um modo geral, vão aceitando valores e padrões instituídos pela sociedade. Assim, a pesquisa contribui para a reflexão do papel do/a professor/a de Educação Infantil no que se refere à promoção de uma pedagogia descolonizadora, que forme cidadãos conscientes, solidários e que respeitem e valorizem a diversidade humana.

Palavras-chave: sexualidade; gênero; diversidade; Educação sexual; Educação Infantil.

1. Breve introdução

A sexualidade infantil continua, ainda hoje, um campo minado para os adultos que lidam com as crianças na escola, por ser vivenciada como área proibida e ameaçadora, porém um aspecto definido e constituído na primeira infância, que detém o material basilar para a formação da sexualidade do adulto: a identidade sexual fundamental como homem/mulher, a orientação erótica elementar para o mesmo sexo ou para o oposto, o que estimula ou tolhe sexualmente a impressão de segurança e conforto como sujeito sexual, os receios e as inquietações sexuais (CONSTANTINE e MARTINSON, 1984).

No século XVIII, não muito distinto da escola descrita nas teses foucaultianas, a contemporânea ainda é configurada com a carência do discurso sobre sexo. Desde o período vitoriano, a sexualidade tem sido meticulosamente apreendida e contida por recatos e segredos, apesar de valorizada e convalidada socialmente por seu posto reprodutivo. Ações e verbos sobre o sexo passaram a ser adequados, renegados, recusados e restringidos ao sigilo

por gerações que ainda legitimam essa confiscação pela crença de que “as crianças [...] não têm sexo”, conforme pondera Foucault (1977, p. 10).

No cotidiano escolar hodierno persiste, habitualmente, o desencontro, a improvisação do senso comum, a reprodução de preconceitos e, comumente, a negligência no que se refere às investigações sobre a sexualidade infantil, ainda que estejamos em uma sociedade que, quase sempre, representa a infância como uma fase afortunada, prazerosa e sublime da vida, conforme afixam Nunes e Silva (2006, p. 2)

Compreendendo a sexualidade como construção social, política e histórica, arrolada ao poder e à normalização, com mecanismos e transformações impossíveis de serem explicitadas sem observar e ilustrar sua conjuntura formativa (FOUCAULT, 1977), organizamos uma pesquisa que enfoca a educadora infantil e sua experiência, acerca das representações sobre gênero, sexualidade, em um programa pedagógico não definido e nem ponderado, mas presente no dia-a-dia da escola.

As crianças que promulgam sua sexualidade de maneira mais aberta são propensas a tornarem-se centro imediato de intensificado controle, ficando rotulados como figuras transgressoras do esperado, por assumirem atitudes ou comportamentos não apropriados com aqueles estabelecidos e regulamentados pelo ambiente escolar.

Atualmente, a escola ainda se ajusta ao desenho cognominado por Foucault (1977) de *scientia sexualis*, por ser aquela que a tudo anseia inspecionar, ao coordenar seus processos em forma de poder-saber para proferir a verdade sobre o sexo com enfoque nos elementos biológicos da espécie, na formação para a vida em sociedade e na concepção civilizatória.

O poder, na ótica de Foucault, não deve ser assumido somente como um vetor de dominação de um sujeito sobre os outros, mas como algo que opera em série, em teias nas quais os sujeitos transitam e estão continuamente em posição de cumprir e de sentir sua ação (FOUCAULT, 1979, p. 183). No entanto, tem amplo efeito social por ser fértil, profícuo, na medida em que produz conhecimentos, subjetividades e, também, verdades.

Assim, procuramos entender as condutas que colaboram no conhecimento das percepções geradas e doutrinadas no decorrer da vida das crianças, por meio de inscrições e métodos procedentes das pedagogias escolares ministradas pelos/as educadores/as que, normalmente, não ponderam, não ilustram, mas se estabelecem por interditos ou por práticas corretivas, estes assimilados pelas crianças como punitivos e normalizadores das características e atitudes concernentes ao sexual.

Desta forma, o presente trabalho visa analisar as representações sobre gênero e sexualidade de 15 professoras de Educação Infantil da rede pública de dois municípios da Baixada Fluminense: Nova Iguaçu e Queimados; e investigar elementos do processo de inclusão da Educação para a Sexualidade na escola, tendo como aporte teórico renomados pesquisadores/as da área, com Foucault, Louro, Figueiró, Felipe, dentre outros.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que educadores/as de Educação Infantil foram entrevistados/as e seus discursos analisados, no intuito de vislumbrar caminhos que possibilitem a abordagem de questões relacionadas a sexualidade e a gênero em sala de aula, com as crianças. Os resultados evidenciam que, na escola, o/a professor/a de educação infantil vai guiando, mesmo que despretensiosamente, as normas de condutas das crianças, e essas, de um modo geral, vão aceitando valores e padrões instituídos pela sociedade. Assim, a pesquisa contribui para a reflexão do papel do/a professor/a de Educação Infantil no que se refere à promoção de uma educação de qualidade que forme cidadãos conscientes, solidários e que respeitem e valorizem a diversidade humana.

A presente pesquisa traz os primeiros resultados de um projeto maior, chamado “Práticas de ensino na diversidade”, financiado pela FAPERJ, que tem como objetivo investigar e analisar práticas pedagógicas para a diversidade em escolas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Baixada Fluminense.

2. Sexualidade e infância

Os temas sexualidade e relações de gênero têm sido polêmica não só para professores/as, mas para todos/as que se preocupam com a questão. Essa conjuntura é ratificada por Furlani (2007, p. 13), ao realçar “a ausência dessa temática na quase totalidade dos cursos de formação de professores e a falta de tradição familiar na sua discussão”. Os estudos da área sobre sexualidade abalizam que as premissas sexuais atravessam o cotidiano escolar, e que é importante considerá-las nos currículos das escolas (BRITZMAN, 1996; LOURO, 2007; MEYER; SOARES, 2004).

Existe uma frutífera produção acadêmica realçando a impossibilidade de se rejeitar a sexualidade quando se procura investigar e entender questões educacionais, ou seja, parece inviável apartar a escola desse debate (LOURO, 1998). Desta forma, faz-se imprescindível assumir que a escola configure-se em um ambiente sexualizado. As demandas acerca da sexualidade tornam-se ainda mais difíceis de serem lidadas quando se trata de crianças, uma vez que as famílias e, também, as/os professoras/es, ainda representam a infância de forma ingênua, pura e que deve ser resguardada de todos as “mazelas” do mundo (FELIPE, 2008).

Essa mesma pesquisadora explica que as crianças pequenas carregam uma erótica infantil e a propagam frequentemente, seja por meio do interesse em olhar o corpo dos seus pares, seja através de alguns comentários que fazem ou ainda das atividades autoeróticas que exercitam. Na atualidade, as crianças estão assaz expostas aos muitos estímulos da nossa cultura, sobretudo no que se remete à sexualidade e à erotização dos corpos, atingindo assim a constituição das identidades de gênero e sexual. Além disso, as instituições de educação para crianças são espaços nos quais podem ser observadas manifestações de sexualidade infantil.

Assim, para Figueiró (2004):

A sexualidade é uma das questões que mais tem trazido dificuldades, problemas e desafios para aos educadores, no seu trabalho cotidiano de ensinar. A manifestação da sexualidade dos alunos no espaço escolar ou, mais comumente, na sala de aula, está, de modo geral, exacerbada, tendo em vista a forma como a sociedade atual e os meios de comunicação, em especial, abordam-na (p. 124).

Cruz (2003) enfatiza que a educação sexual no domínio da Educação Infantil pode configurar-se como um lugar propício para interligar a discussão dessas áreas do saber com a temática da infância. A ampliação deste campo de investigação pode cooperar para a melhoria da qualidade da Educação Infantil e para que se possa atenuar a visão “adultocêntrica”, para que as crianças sejam garotos e garotas com direito à própria sexualidade.

As relações de gênero e a sexualidade são estabelecidas e assimiladas como parte integrante do desenvolvimento da personalidade, com o poder de afetarem os processos de alfabetização e a performance escolar. A escola não pode ignorar essa dimensão do ser humano e precisa investir na formação de professores/as para dar conta da tarefa (SUPLICY, et al, 1994). A escola não é neutra nas construções/relações de gênero, ela participa sutilmente da construção da identidade de gênero e de forma desigual. E essa construção inicia-se desde as primeiras relações da criança no ambiente coletivo da Educação Infantil (FINCO, 2003).

A Educação Sexual, nessa conjuntura, surge em um novo arranjo no contexto da Educação Escolar, por conta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). De uma posição marginal no currículo, e mesmo na prática escolar cotidiana, abre-se um novo horizonte que requer um envolvimento sério e real dos/as profissionais da Educação, para que sua inserção seja efetivada de forma concreta e qualitativamente positiva (FIGUEIRÓ, 2006).

Na perspectiva da Educação Infantil nota-se, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN), que a sexualidade é imprescindível no desenvolvimento e na vida psíquica dos sujeitos, uma vez que se relaciona ao prazer. Ela é apreendida como algo que está presente desde o nascimento e manifesta-se de diversas formas nas várias fases da vida e

é influenciada pela cultura e a história (BRASIL, 1998). Os RCN explicitam que a compreensão da “sexualidade como um processo amplo, cultural e inerente ao desenvolvimento das crianças pode auxiliar o professor diante das ações exploratórias das crianças ou das perguntas que fazem a respeito do tema” (BRASIL, 1998, p. 19).

A inclusão da Educação Sexual nos PCN sugere a urgência, a necessidade de investigações, reflexões, discussões e estudos, especialmente em relação à formação do/a educador/a (FIGUEIRÓ, 2006, p. 38), legitimado pelos RCN. Esse processo tem exigido novas atitudes dos/as educadores/as, e por isso concorda-se com Figueiró (2004) ao afirmar que a temática sexualidade pode ser um ponto capital na formação continuada, no exercício de busca de crescimento pessoal e profissional do/a professor/a.

A prática docente, na Educação Infantil, trabalha no cotidiano escolar com vivências problemáticas que induzem as professoras a adotarem decisões em um campo de grande complexidade, dúvidas, subjetividades e de conflitos de valores atinentes ao sexual, quando se encontram em circunstâncias provenientes das crianças ávidas por uma vontade de saber. Todavia, esses fatores esbarram na falta de formação dos/as educadores/as quanto ao trabalho pedagógico da sexualidade e relações de gênero em sala de aula, como também com suas dificuldades subjetivas para o tratamento destes temas (COSTA, 2009).

Nessa perspectiva, mesmo estas questões estando tácitas no cotidiano escolar, atravessadas nas práticas pedagógicas, continuam longe dos debates nos cursos de formação dos/as professores/as e pouco abordam as questões de gênero e sexualidade no âmbito de reuniões pedagógicas.

De acordo com Carreiro (2013), a escola está propensa a tonificar as diferenças sexuais, fomentando a ideia de uma naturalização do comportamento sexual pautada nas normas de gênero. A autora discorre a respeito das dicotomias que se apresentam à escola, entre elas destacam-se o masculino e o feminino. Nas palavras da autora, “demarcando e limitando espaços, a escola vai tratando de classificar e hierarquizar os seus sujeitos, [...]: adultos e crianças; cristãos e não cristãos; brancos e negros; ricos e pobres e por fim, meninos e meninas” (p.12).

Felipe e Bello (2009) afirmam que desde a infância é presumível perceber, especialmente entre os meninos, com idade de 4 a 6 anos, atitudes análogas às práticas homofóbicas, denominadas pelos autores de ‘esboços homofóbicos’ (p.148). Tal afirmação se fundamenta na pesquisa realizada por Guerra (2005), que abordou as relações de gênero e sexualidade na infância, constatando comportamentos semelhantes aos mencionados por esses

autores, para quem a insegurança dos pais quanto à sexualidade dos filhos tem feito com que as educadoras sejam orientadas, tanto pela instituição quanto pelas famílias, a conter e vigiar as sexualidades dos alunos/filhos.

Desde crianças, meninos e meninas, principalmente os meninos, recebem os “ensinamentos” de todas as esferas sociais, entre elas a escola, que trata de vigiar o quanto antes as sexualidades das crianças. De acordo com Carreiro (2013) o status da heterossexualidade masculina se dá pelo direcionamento sexual, ainda que precocemente, pelo sexo oposto. Entretanto, para as meninas o reconhecimento heterossexual se dá pela forma como elas “desempenham” suas feminilidades. Segundo essa autora

As manifestações de carinho, muito comuns entre meninas, não são consideradas uma ameaça à suas heterossexualidades. Muito pelo contrário, são estimuladas por aqueles que as compreendem como sendo comportamentos ‘naturais’ do sexo feminino (CARREIRO, 2013, P. 96).

Acontece justamente o contrário entre os meninos. Isto sucede devido ao fato de serem eles o principal “alvo na construção de uma sexualidade heterossexual” (LOURO, 2009, p.91). O mesmo gesto pode significar uma ameaça à sua masculinidade e, conseqüentemente, o distanciamento da matriz heterossexual (FELIPE e BELLO, 2009).

De acordo com Louro (1997) a escola tem uma função primordial na representação e constituição da masculinidade e feminilidade. Nas palavras da autora, “[...] a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz [...]” (2009, p.80-81).

Felipe e Bello (2009) ponderam quanto à metodologia empregada pela escola para refrear os riscos das condutas consideradas “transgressoras”. O uso do brinquedo é um forte instrumento para classificar comportamentos de meninas e meninos (re)definir suas identidades heterossexuais. Para os autores “as educadoras, quando buscam de forma insistente conduzir as crianças para um determinado tipo de brincadeira, estão transformando o brincar e o brinquedo em poderosos ‘instrumentos pedagógicos’ (p.149). Com isso, o papel das educadoras na instituição, além dos já desempenhados, seria de vigiar a sexualidade infantil.

O silêncio da escola com relação a atitudes não heteronormativas se legitima pela percepção de que só assim os pequeninos estariam “protegidos” das curiosidades geradas do contato com esses temas e assuntos. Conforme Felipe e Bello (2009, p. 151), tal silenciamento é “geralmente baseado na justificativa de que este não é um tema relevante para a Educação Infantil”. Para Louro (2009), “não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e

explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos, heterossexuais, nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve” (p.81).

3. Percurso metodológico

Esta pesquisa foi desenvolvida com base na abordagem qualitativa. Para analisar as representações das professoras de Educação Infantil da rede pública de Nova Iguaçu e Queimados sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual na escola, adotamos como método de obtenção dos dados o questionário. Batista e Cunha (2007) abordam as vantagens dessa técnica. Uma das vantagens, para esses autores, é a rapidez e o baixo custo com que é realizado o questionário; outra é o grau de liberdade e gerenciamento do tempo feito pelo próprio respondente; e ainda outra, a objetividade das perguntas e respostas. Tendo vista o tema da pesquisa, ainda envolta em tabus e polêmicas no contexto escolar, consideramos mais adequado o uso do questionário no sentido de garantir o anonimato dos sujeitos e, também, a liberdade das participantes escreverem o que quiserem, sem se sentirem vigiadas.

A inserção na escola se deu por intermédio de uma funcionária. Por causa da confiança já construída como colegas de universidade, foi ela quem contribuiu para superar a resistência de algumas professoras, que ficaram receosas de falar do assunto, chegando até mesmo a duvidar da importância, bem como dos fins desta pesquisa.

Os sujeitos desta pesquisa são quinze professoras efetivas da rede municipal de Nova Iguaçu ou Queimados, lócus deste estudo. Dessas, sete são evangélicas e cinco são católicas. Em relação à experiência em sala de aula, seis têm mais de dez anos de experiência; cinco têm mais de 5 anos; quatro têm menos de dois anos de atividade.

Quanto à formação acadêmica, 11 são graduadas em Pedagogia, e as demais fazem graduação no mesmo curso; sete possuem especialização completa em Educação, e uma incompleta. No quesito religião, três professoras não professam nenhuma crença. Tanto as entrevistas quanto a análise das respostas obtidas foram realizadas a partir de um roteiro de perguntas. A fim de manter o anonimato das respondentes e diferenciar as respostas, foram utilizados nomes fictícios para identificar as respostas.

4. Análise dos dados

A primeira pergunta foi sobre a importância de se abordar acerca dos temas sexo, sexualidade e gênero na educação infantil; a frequência com que abordam essas temáticas; o interesse e curiosidade dos alunos por esses temas e os motivos pelos quais elas abordam ou não. Três professoras acham que é pouco importante falar desses assuntos ainda na educação infantil. Essas professoras acreditam que o esclarecimento sobre eles até pode ser feito desde

que haja interesse por parte das crianças e que deve acontecer nos momentos apropriados. Cinco professoras falaram que é muito importante desde que seja uma problemática trazida pelos alunos, como mencionado anteriormente. Outra resposta aludida é que “devem ser abordados porque são assuntos que fazem parte do estudo do corpo humano” (Dalva). E duas professoras tão-somente acham que não é importante, pois consideram a faixa etária inadequada para tais assuntos.

No que se refere à frequência com que tratam esses temas, havia como opções de respostas: sempre, raramente ou nunca. Os resultados que surgiram foram: sete responderam que raramente falam sobre esses assuntos; duas disseram que nunca mencionam esses temas; outra professora não soube explicar, mas justificou que só fala de questões relacionadas à atividade que está sendo trabalhada. Sobre o interesse e curiosidade dos alunos acerca desses temas, cinco professoras (as que raramente os abordam) falaram que eles não demonstram interesse, enquanto que as demais (curiosamente as que nunca ou raramente os abordam) disseram que demonstram.

Em seguida, foram questionadas sobre a razão da abordagem ou não desses assuntos. A pergunta, além das alternativas, contava com opção “outras justificativas”. Duas professoras optaram pela alternativa “não”, alegando não ter domínio do conteúdo. As outras respostas foram obtidas por meio de outras justificativas. Uma professora respondeu que a escola não impulsiona a abordagem desses temas; outra resposta foi justificada dizendo que não faz parte da sua disciplina; quatro professoras responderam, em linhas gerais, que tratam esses temas com naturalidade, pois acreditam que é válida a abordagem desses para combater o abuso sexual. A outra justificativa é que “a abordagem é importante, pois tem a ver com os órgãos genitais e com a prática sexual” (Cássia).

Conforme o referencial que baliza este trabalho, percebe-se que existem alguns obstáculos e preconceitos a serem superados pelas professoras, tais como, temor com relação à idade das crianças; a compreensão do que é sexualidade; os conceitos de homossexualidade e de identidade de gênero.

Percebe-se que a resistência ao falar dessas questões nasce devido à pouca idade das crianças, pois as consideram muito pequenas para debater tais temas. Nota-se também que as respostas das quinze professoras são ressonantes à crítica feita pelos PCN em relação ao tratamento desses temas na educação infantil. Outra situação que atrapalha o acesso das crianças à temática sexualidade é a concepção reducionista das professoras de associá-la aos

órgãos reprodutores e à incursão sexual. De acordo com Arcari, a sexualidade “não está conectada somente aos órgãos genitais nem tampouco à relação sexual” (2012, p.4).

No que tange à assiduidade com que esses assuntos são tratados, Louro, que aborda a questão da intencionalidade da escola em gerar e fabricar sujeitos, conforme dito anteriormente, de acordo com a lógica instituída, postula: “aqui, o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da ‘norma’” (1997, p.68). Dessa forma, entende-se essa ausência da fala como mais uma estratégia empregada para não despertar a curiosidade de meninos e meninas.

Outra resposta que comporta essa percepção é a justificativa de uma das educadoras, que declarou só abordar tais temas caso seja uma questão trazida pela turma. Retomando os estudos de Felipe e Bello (2009), já mencionados neste artigo, pode-se depreender que o posicionamento assumido pelas professoras, o silenciamento, “não contribui efetivamente para que as crianças tenham uma visão menos preconceituosa da vida, das pessoas e de si mesmas” (p.151).

No que tange à conduta das crianças, as professoras foram indagadas se elas identificam, tanto em meninas quanto em meninos, gestos e comportamentos que, conforme nossa sociedade, são reconhecidos como inadequados a seus sexos biológicos. E se existem, quais são esses comportamentos? Como podem ser descritos? A maioria das respostas coletadas foi sim. Doze professoras declararam que observam essas atitudes tanto em meninas quanto em meninos. E apenas três disseram que não percebem esses comportamentos.

As professoras que proferiram sim, legitimaram suas respostas dizendo que é possível compreender pelas expressões de alguns meninos: pela voz (fina), pela preferência de companhia (mesmo gênero), pela delicadeza, pelas brincadeiras, pelo modo de vestir, pelo corte de cabelo ou outro acessório avaliado por elas como feminino.

As brincadeiras, as companhias. Gostava de brincar com as meninas de tudo o que elas faziam. Quando ia brincar com os meninos sempre saía chorando. (Ana Carolina)

Uma das crianças, um menino, nunca gostou de participar das brincadeiras com os outros meninos, ficava apenas com as meninas. Suas brincadeiras eram mais femininas, ex: bonecas, fogão, cantinho da beleza. (Elis)

Meninos delicados imitando as meninas e vice-versa. (Cássia)

Se tem tendência ao homossexualismo, a gente já percebe e eu tento consertar. Quando é muito delicadinho, chora à toa os coleguinhas já chamam de viadinho e eu tenho que intervir. Por isso que, se for o caso, escondo mesmo a boneca. É pro bem dele. (Dalva)

Retomando o referencial sobre a crítica da naturalização dos comportamentos, Louro (1997, p. 64) se interroga questionando: “quando encontramos meninos que se dedicam a

atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos ‘preocupar’, pois isso é indicador de que esses/as alunos/as estão apresentando ‘desvios’ de comportamento?” Diante do revelado, nota-se que, para essas professoras, gestos e atitudes são marcas de um distanciamento da norma heterossexual. Para Louro (1997), todas os “sinais” que pensamos ser naturais do gênero não passam de comportamentos aprendidos e potencializados pelas instâncias sociais, dentre esses, a escola.

Perguntamos para as educadoras se existem brincadeiras de menino e de menina. Uma delas respondeu da seguinte maneira: “Aluno meu não brinca de boneca!” (Capitu). Já as demais professoras declararam que não existem brincadeiras de menino e de menina.

A sociedade mudou, hoje as mulheres dirigem e os homens ajudam a cuidar da casa e das crianças, por isso não há porque dizer que isso é para menino ou para menina. (Dalva)

As crianças devem ter liberdade de brincar com brinquedos destinados a ambos os sexos. Não é um brinquedo que interfere ou incentiva a homossexualidade. (Fátima)
Brincadeiras são para todos. (Elza)

Na pergunta anterior, as educadoras responderam que notam atitudes “desviantes” com base nas preferências por algumas brincadeiras que culturalmente são ligadas ao universo feminino. Nota-se, aqui, um contrassenso por parte das participantes, que ora asseveram que tais brincadeiras fazem demarcação entre os gêneros, ora não. Convém destacar que as justificativas são, respectivamente, das mesmas professoras.

Quando foi perguntado qual a reação das professoras ao presenciarem situações frequentes de carinhos entre dois meninos ou entre duas meninas, as respostas tiveram um elo condutor análogo no que se refere às atitudes a serem tomadas. Cinco evidenciaram uma preocupação quanto às condutas de carinho entre crianças do mesmo sexo. Declararam inicialmente que competiria uma “observação” quanto ao relacionamento dos pares.

Vou me aproximar ainda mais para observar melhor o tipo de carinho, conversarei com eles, com a família para deixá-los a par do assunto; e continuaremos com a rotina do grupo; sem incentivar, porém também sem recriminar. (Fátima)

Observar e conversar com as duas crianças para tentar descobrir qual a relação entre os dois. (Marina)

Nunca a repreensão, mas sim uma conversa sutil ou 'pacífica', tirar as dúvidas, fazer questionamentos e, se for o caso, comunicar aos pais, direção, coordenação e, havendo necessidade, um psicólogo. (Bethânia)

Relatar à coordenação para intervenção. (Joyce)

Separo na hora. (Cássia)

Nota-se que as respostas das professoras são sinalizadas por duas palavras-chave: **observar** e **intervir**. Autenticam esse entendimento Felipe e Bello (2009) ao postularem que a escola desempenha no seu interior a função de regular para manter sob domínio os sujeitos que dela fazem parte.

Três professoras, em princípio, evidenciaram um pouco mais de tranquilidade caso a cena fosse real e alegaram que elas próprias tentariam resolver a situação sendo assim dispensável a intervenção de outros.

Normal. Chamar atenção poderá ser pior. Penso que devemos agir naturalmente.
(Fátima)

Procuro mudar o foco e trato com naturalidade, são curiosos e estão se descobrindo, é normal. (Ana Carolina)

Depende, se tiver de forma que haja constrangimento no grupo, pedirei que diminua tais atitudes perante o grupo. (Dalva)

A respeito dos temas sobre os quais sentem necessidade de mais informações, quatro professoras falaram que desejavam saber mais sobre orientação sexual; três disseram que gostariam de saber mais sobre sexualidade; uma professora respondeu que gostaria de estudar mais sobre homossexualidade; e por fim, outra disse que gostaria de saber mais sobre todos os temas. Apenas uma professora não respondeu a esta questão.

É plausível dizer, com base nessas respostas, que o saber das professoras em relação aos assuntos tratados é um pouco frágil. Algumas reconheceram não ter domínio desses conteúdos, o que contribui para que o silenciamento seja a saída.

Acerca do que se depreende por gênero, estudiosos/as do tema concordam com a frase célebre de Simone Beauvoir: “ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (LOURO, 2009, p.18). De acordo com Louro (*ibidem*), “nada há de puramente natural e dado em tudo isso: ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura”. Assim, homem e mulher são categorias sociais que inscrevem as marcas da cultura de que fazem parte. Nesse entendimento, o sexo biológico não elucida o gênero, masculino e feminino.

5. Resultados (in)conclusivos

O enfoque de questões relacionadas à sexualidade permanece sendo traduzido como algo inapropriado para crianças. Geralmente, isso acontece por considerarem-nas como sujeitos assexuados e puros para receberem saberes de tais temas. Simultaneamente, comparece o conceito reducionista de sexualidade, geralmente, atrelado a práticas sexuais.

A escola, local propício para produzir esses debates e promover o respeito às diferenças, não tem cooperado para aplacar preconceitos, dentre eles a discriminação com relação à orientação sexual. Ainda que os PCN's tenham sido um progresso nesse sentido, ainda percebemos a resistência por parte dos professores ao tratar do tema Orientação sexual, considerado pelo documento um dos temas transversais.

Constatamos no questionário respondido pelas professoras que não tinham concluído graduação em Pedagogia (quatro) que elas se eximiam de tratar do assunto diversidade sexual e sexualidade com a justificativa de que não fazia parte da sua disciplina. Esses temas acabam “sobrando” para as professoras da área de Ciências, no caso do Ciclo II, quando é abordado o estudo do corpo humano. No caso das professoras do Ciclo I, esses temas são abordados quando trabalham disciplinas relacionadas, ou seja, nas aulas de Ciências.

Quanto ao conceito de gênero, sexualidade e diversidade sexual, observa-se que a maioria das professoras detém pouco conhecimento sobre esses temas. Este fato colabora para que a ausência da fala seja a melhor das alternativas.

Igualmente, o uso do brinquedo continua sendo um dos instrumentos utilizados como regulador das normas de gênero. Por meio deles tornam-se evidentes as fronteiras que os separam. Embora o discurso das professoras não seja esse, as evidências apontam as contradições. Quando perguntamos se era possível perceber comportamentos “desviantes”, as justificativas dadas foram baseadas nos padrões de masculinidade e feminilidade. Ou seja, a regra continua delimitando os espaços de menino e de menina dentro e fora da escola. As brincadeiras e os brinquedos ainda continuam sendo instrumentos para cercar os comportamentos das crianças que devem responder a esses estímulos no campo da sexualidade.

A finalidade deste trabalho foi conhecer as representações das quinze professoras de Educação Infantil sobre sexualidade/gênero. Vale ressaltar que o objetivo não era discutir a origem/causa da homossexualidade. Nesse viés, o posicionamento adotado pelas professoras, seja de silenciar quanto à problematização desses temas, seja de atribuir essa tarefa a professores de área, perpetua os comportamentos ainda cultuados pela sociedade pautados na concepção de masculino e feminino.

No entanto, é possível acreditar no potencial realizador dos/as educadores/as para a edificação de uma sociedade capaz de garantir direitos sociais, políticos, econômicos e culturais para todos os sujeitos, e na segurança de que as diferenças de classe, raça, etnia, etárias, de gênero e de orientação sexual, não exprimam processos de legitimação de hierarquias sociais e de exclusão. Somente duas décadas depois de ratificada a Constituição Federal de 1988 é que o poder público começa a debater e a construir com os sujeitos tidos como “marginalizados” políticas públicas capazes de afiançar, ou tentar afiançar o cumprimento de alguns direitos que já estavam assegurados na CF, porém esquecidos.

Dessa forma, documentos legais, como PCN, RCNEI e Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH) foram produzidos em níveis nacional, estaduais e municipais, com o intuito de assegurar o acesso e a permanência de todos os “sujeitos da diversidade” na educação pública e gratuita. Políticas públicas em Educação apenas asseguram a aplicabilidade das ações se os/as atores da educação compreenderem o processo, a necessidade de respeitar as diferenças e apoiar a inclusão, já que é necessário provocar reflexões críticas entre os/as profissionais da educação sobre a construção dicotômica de gênero em nossa sociedade na severa demarcação dos papéis masculinos e femininos possíveis de gerar discriminações e preconceitos.

Referências bibliográficas

BAPTISTA, Sofia Galvão. CUNHA, Murilo Bastos. “Estudos de usuários: uma visão global dos métodos de coleta de dados”. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.12, n.2, p.168-184, maio/ago, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Vol. 10, Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 21, n.1, jan/jul, 1996.

CARREIRO, Lidiane. **As crenças de oito professoras quanto a comportamento não heteronormativos na infância**. Goiânia: UFG. Dissertação de Mestrado. 2013.

CONSTANTINE, Larry Leroy. MARTINSON, Floyd Mansfield. **Sexualidade infantil: novos conceitos, novas perspectivas**. São Paulo: Editora Roca, 1984.

COSTA, Ana Paula. **As concepções de sexualidade de um grupo de alunas do curso de Pedagogia: uma análise a partir do recorte de gênero**. Araraquara: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), 2009.

CRUZ, Elizabete Franco. “Educação sexual e educação infantil nos relatos de profissionais que trabalham com a formação de educadoras de creche/ pré escola”. **Pro – Posições**, [S.l.], v. 14, n. 3, p. 103, 2003. Acesso em: <www.mail.fae.unicamp>. Acesso em: 15 mar. 2014.

FELIPE, Jane. “Erotização dos corpos infantis”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 7ª. Ed, Petrópolis: Vozes, 2011, p. 53-65.

FELIPE, J. & BELLO, A. T. “Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da educação infantil”. In: Junqueira, R. D. (org). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2009, p. 141-157.

FIGUEIRÓ, Mary N. D. “O professor como Educador Sexual: Interligando formação de atuação profissional”. In: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal (Org.). **Sexualidade e Educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 115-151.

_____. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

FINCO, Daniela. “Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil”. **Pro-Posições: Dossiê: Educação Infantil e Gênero**, vol. 14, nº 42, 2003, pp. 89-102.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

_____. **Microfísica do poder**. 22. ed., Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em educação sexual**. 3.Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GUERRA, J. **Dos “segredos sagrados”: gênero e sexualidade e no contexto de uma escola infantil**. Dissertação do mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFGRS, Porto Alegre, 2005.

LOURO, Guacira L. “Sexualidade: lições da escola”. In.: MEYER, Dagmar Estermann (Org.). **Saúde e Sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 85-96.

_____. “A construção escolar das diferenças”. In: LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. “A emergência do gênero”. In: LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. “Pedagogias da sexualidade”. In: LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.7-34.

_____. “Heteronormatividade e Homofobia”. In: Junqueira, R. D. (org). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2009.

NUNES, Cesar. SILVA, Edna. **A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

**“É DE MENINA OU DE MENINO?”
CRIANÇAS E PERFORMATIVIDADE DE GÊNERO EM UMA ESCOLA DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DA PERIFERIA DE SÃO PAULO/SP**

Transes – Núcleo de Estudos do Contemporâneo – UFSC

João Rodrigo V. Martins

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar e compreender a *generificação* (LOURO,1997) dos corpos de crianças em uma Escola Municipal de Educação Infantil (E.M.E.I.) da periferia de São Paulo/SP. Para tanto, o projeto se propõe a refletir sobre a *performatividade de gênero* das crianças em perspectiva crítica às categorias binárias e essencializadas de gênero *masculino-feminino* e de sexo *macho-fêmea*, contribuindo para apreender as relações estabelecidas entre professoras/es e crianças, evidenciando os dispositivos que regulam, normatizam, constituem e constroem a identidade de gênero e orientação sexual. Desta forma, destaca-se a problematização de Berenice Bento “*Como as instituições operam para serem eficazes no seu intento de naturalizar gênero?*” (2011:551).

Primeiramente cabe apresentar a problemática nas discussões sobre socialização infantil, no âmbito da educação e da sociologia da infância e as contribuições da antropologia da criança explicitando a perspectiva antropológica neste campo. Em seguida se discorrerá sobre a conceituação de gênero que dará norte a esta pesquisa com suas (des)continuidades e especificidades, relacionando-a com a intersecção da infância. Por fim, como se trata de uma pesquisa que foi iniciada no último semestre de graduação em uma iniciação científica e mantida no mestrado, se discutirá aspectos do campo (entrada, permanência, negociações) da pesquisa realizada em Campinas/SP (anexo 1) , cidade onde fiz bacharelado em ciências sociais, acrescentando, no entanto, a proposta metodológica para dar continuidade à pesquisa no mestrado agora na capital paulista.

Palavras chave: Infância; Gênero; Periferia; Performatividade; Educação Infantil.

2. JUSTIFICATIVA

Verão de 1989. Bairro Itaquera, periferia da zona leste de São Paulo/SP, onde tudo começou. Filho de mãe e pai jovens, respectivamente dezessete e dezenove anos, ambos

dotados de inseguranças e incertezas pela ausência de planejamento com a minha vinda ao mundo. Permaneci em Itaquera até os três anos de idade, quando tivemos que mudar por conta do nascimento de meu irmão e das mudanças de emprego constante de meu pai, como trabalhador informal. Periferia da zona leste e zona norte, circulamos por diferentes regiões da capital paulista, estabelecendo moradia temporária na espera e expectativa de um emprego formal para meu pai. Nestes deslocamentos havia dois elementos, dentre outros, que me constituíram e me constituí: Primeiro, a reafirmação das hierarquias e assimetrias de papéis sociais de gênero nitidamente definidas, rígidas e bem delimitadas dentro de minha família, destinando a figura da mulher ao ambiente doméstico e do lar e o homem ao ambiente público, da manutenção econômica da família (SCOTT, 1995). Segundo, a única possibilidade econômica de residência familiar se dava em bairros periféricos, o que de certa maneira apresentava uma sensação de continuidade, assim como rimavam Racionais Mc's “*Milhões de casas amontoadas, periferia é periferia (...) vacilou, ficou pequeno pode acreditar, periferia é periferia, em qualquer lugar, gente pobre.*” (1997).

Como sugerem Rolnick e Bonduki o conceito de periferia deste projeto tem como acepção “*parcelas do território da cidade quem têm baixa renda diferencial*” (1979:147). Esta perspectiva destaca o conceito a partir da obtenção de moradia popular, vinculada ao trabalho de populações de baixa renda. São processos de acesso diferencial à propriedade privada, destacando localização, condições física e investimentos aplicados. Esta formulação é crítica à ideia de definição de periferia tão somente em aspectos geográficos, de distância do centro. Durham também fornece uma leitura neste sentido

A população pobre está em toda a parte nas grandes cidades. Habita cortiços e casas de cômodos, apropria-se das zonas deterioradas e subsiste como enclaves nos interstícios dos bairros ricos. Mas há um lugar onde se concentra, um espaço que lhe é próprio e onde se constitui a expressão mais clara de seu modo de vida. É a chamada periferia (2005:86).

Das poucas lembranças que me marcaram e guardo da escola, mais especificamente dos primeiros anos, era a de que me sentia alvo de *pedagogias corretivas* (LOURO, 2004:16) voltadas a assinalar um modelo de *masculinidade hegemônica* (WELZER-LANG,2001) que perpassavam por bilhetes de reunião com minha mãe até exclusão em determinadas atividades e rotinas da escola comuns a outras crianças. Isso é o que Berenice Bento vai chamar de *terrorismo contínuo* (2011:552) com o escopo de instaurar um poder contínuo e reiterado para assinalar nos corpos gênero e sexualidade *heterocentradas* (Idem).

Aos quinze anos comecei a me aproximar de organizações e grupos anarquistas em São Paulo¹⁵, porém sentia a carência de debates e ações direcionadas a questões de sexualidade, o que fez com que me aproximasse de um setor do movimento LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, trans¹⁶). Em pouco tempo notei a ausência de discussões de classe e o apagamento de identidades que eram dissonantes do sujeito homem, branco, gay, de classe média alta, morador de bairros nobres¹⁷. Distanciei-me desse setor do movimento LGBT, mas mantive contato com as organizações e grupos anarquistas da capital embora não me sentisse identificado em determinados aspectos. No início de meu ensino médio, 2005, travei contato com um grupo que se intitulava *Queer*¹⁸, até então um termo novo para mim. Por meio deste grupo tive acesso a leituras que pensavam diversas intersecções de marcadores sociais (gênero, classe, etnia, raça, sexualidade, geração, dentre outros), o que me fez ter uma aproximação forte e intensa com a teoria e prática desse coletivo *Queer*. Fiz parte desse grupo por quatro anos, até ingressar na Universidade Estadual de Campinas em 2009. Lá me envolvi com outros círculos de militância, embora mantivesse comunicação com o grupo.

No que concerne ao meu interesse pessoal com a área da educação, em 2012 me tornei educador em um Cursinho Popular Pré-Vestibular, no qual permaneci até 2013. Além disso, lecionei aulas na rede pública de ensino como professor substituto com turmas de ensino fundamental.

Mas onde entra o interesse em crianças e a educação infantil? Durante a minha graduação inteira tive bolsas de auxílio social, incluindo uma vaga na moradia estudantil da Unicamp. Na moradia dividi quarto com um estudante de educação física que trabalhava em uma escola municipal de educação infantil da região e nos finais de semana em festas infantis.

Em um final de semana ele me convidou para trabalhar com ele em uma festa infantil, a princípio apenas por este dia. Com o passar do tempo comecei a trabalhar com ele em todas as festas infantis que ele era contratado e como passava muito tempo com as crianças, realizando brincadeiras, conversando, contando histórias, comecei a reparar nas relações de

15 COB-AIT (Confederação Operária Brasileira – Associação Internacional dos Trabalhadores) e MAP (Movimento Anarcopunk de São Paulo).

16 Termo guarda-chuva abreviado para referenciar pessoas transexuais, transgênero e travestis: <http://transfeminismo.com/trans-umbrella-term/>

17 Mais informações. Consultar a interessante reflexão sobre a predominância de certos sujeitos no movimento LGBT: <http://incandescencia.org/2014/01/09/abandone-o-movimento-lgbt/>

18 Grupo formado por ex-integrantes do Movimento Anarcopunk de São Paulo. O grupo tinha estudos de formação interna e realizava debates em eventos de gênero e sexualidade fora do ambiente universitário e acadêmico.

gênero que elas travavam entre si. Até que um dia tive o ímpeto de procurar referências teóricas para pensar este tema.

Assim, o meu interesse nos sujeitos de pesquisa e no tema de estudo está entrelaçado com a minha experiência social, em aspectos de identidade social, de gênero e sexualidade - aqui recorro a Deleuze “*a vida se torna resistência ao poder quando o poder toma como objeto a vida*” (DELEUZE *apud* AGAMBEN, 2000:183). Em âmbito acadêmico, estudos de gênero e sexualidade na antropologia tomando crianças enquanto sujeitos são escassos, contudo há contribuições pertinentes da antropologia da criança, como a antropóloga Clarice Cohn que propõe compreender a criança a partir de seu universo e ponto de vista, enquanto sujeito com papel ativo na consolidação de seu lugar social, não como o protótipo de adulto (2005).

Ademais, a escola em termos operacionais (currículo, práticas docentes, materiais didáticos) e físicos (arquitetura, disposição dos lugares) apresenta dois aspectos pertinentes ao assunto que me proponho pesquisar. Trata-se de um importante espaço de socialização e interação das crianças com seu entorno não estando apartada de um contexto político, histórico e social mais geral

[a escola] Como o segundo agente de socialização mais importante a seguir à família, podem observar-se à luz do contexto actual das vidas quotidianas de crianças e adultos, para verificar o grau de importância crescente que a instituição escola tem vindo a representar para a infância (Saramago,2011:10).

A escola também está permeada por concepções de gênero, não apenas as reproduzindo, mas também as produzindo como aponta Jimena Furtani (2008). Guacira Lopes Louro argumenta, desta maneira, acerca da validade do conceito

(...) pode ser um conceito relevante, útil e apropriado para as questões educacionais. Pondo em xeque o caráter “natural” do feminino e do masculino, o conceito indica um processo, uma ação, um investimento para “fazer” um sujeito “de gênero” (2002:229)

3. PROBLEMÁTICA

O campo em um bairro periférico remonta a alguns aspectos peculiares dentro da sua relação com a cidade de São Paulo, assim, de forma sucinta

A configuração atual da região metropolitana de São Paulo é o resultado, em grande medida, de um processo socioeconômico que remonta a meados do século XX. (...) A industrialização da região sudeste do país a partir dos anos 1950 foi um dos fatores geradores do forte processo de migração, sobretudo de nordestinos que fugiam de situações de pobreza em busca de trabalho e renda. No sudeste, eles encontraram empregos nas indústrias nascentes, na expansão da construção civil, nos domicílios das classes média e alta, no pequeno comércio de bairro ou no comércio ambulante das zonas de maior fluxo urbano. Se do ponto de vista do emprego e da renda houve um ganho em relação a vida anterior, um dos corolários da migração foi a ocupação das regiões periféricas das grandes cidades, em São Paulo, os migrantes foram mais em direção às Zona Leste e Sul, onde encontraram péssimas condições de habitação nas áreas de expansão da mancha urbana (Almeida; D'Andrea; Lucca, 2008:2)

Desta maneira “o termo ‘periférico’ deve-se ao fato de o ‘foco’ empírico estar na posição hierarquicamente inferior do espaço social, distante das centralidades de produção e reprodução de bens materiais e simbólicos com maior valor simbólico” (Idem:3), atentando-se ao fato de que o espaço físico não deve ser concebido como substância, isto é, “em que as evidências locais circunscrevem o fenômeno” (Idem:4) mas como manifestação de realidades sociais arquitetadas na iniquidade material e simbólica da sociedade, como construções da estrutura social.

Optar portanto pela pesquisa de campo em uma periferia implica estar de acordo com a elaboração de que

(...) não há desigualdade social sem desigualdade espacial, as hierarquias se expressam na concentração dos bens ou serviços públicos e privados e na sua reprodução simbólica legítima. Simbólica na medida em que estruturas sociais também convertem-se em estruturas mentais e vice-versa. São categorias de percepção que classificam pessoas e grupos por sinais diacríticos, estilos de vida, valores, gostos. (Idem).

Considerando que há um amplo debate sobre usos do conceito *socialização*¹⁹, este projeto se pautou na

socialização infantil como uma série incontável de processos, por meio do qual as crianças aprendem, compartilham, criam e reproduzem ação, pensamento e comunicação, que possibilitam não apenas sua introdução passiva no mundo, mas também a constituição de um mundo no qual passa a habitar e simultaneamente desenvolvem o seu self individual. Ao mesmo tempo em que as crianças se apropriam subjetivamente do mundo social,

19 Informações sobre abrangência e limitações do conceito em discussões sobre sociologia da infância, antropologia da educação e antropologia da criança. Ver: Sílvia Sara Sousa Saramago; Tamara Grigorowitschs; Clarice Cohn.

apropriam-se subjetivamente de sua própria identidade, que se constrói em relação a esse mundo (Berger&Luckmann *apud* Grigorowitschs,2008:42)

O conceito se opõe ao princípio da criança como sujeito passivo da *socialização*. Neste sentido, Clarice Cohn argumenta que a revisão pela qual passaram alguns conceitos-chave (agência, sociedade, ação social, cultura, dentre outros) da antropologia após 1960 trouxe novos subsídios para se enxergar as crianças

Ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo competência e formando sua personalidade social, passam a ter um papel ativo na definição de sua própria condição. Seres sociais plenos, ganham legitimidade como sujeitos nos estudos que são feitos sobre elas (2005:21)

Há pesquisas sobre crianças realizadas com a compreensão de que gênero é reflexo ou interpretação cultural do sexo, carregando o pressuposto de que o sexo seria biológico, pré-discursivo²⁰. Tais estudos ratificam que meninos e meninas têm comportamentos, atributos distintos alinhados a seu sexo. Nesta concepção, o sexo é um atributo natural, biologicamente constituído, e gênero é uma construção sociocultural.

Para Judith Butler e outros/as autores/as pós-estruturalistas, esta perspectiva - *metafísica da essência* - está imbuída da hipótese de “ser” um gênero, ou seja, alguém “é” homem ou mulher em função do sexo anatômico, investindo na lógica binária, contínua e imutável: vagina – mulher – feminino; pênis – homem – masculino. Assim como Butler, Guacira Lopes Louro²¹ compreende tanto gênero como sexo enquanto construções sociais. Este horizonte teórico desnaturalizador dos essencialismos é também o fundamento da Teoria Queer, a qual se originou, segundo Richard Miskolci (2012), a partir das críticas à heterossexualidade compulsória²², nas discussões e práticas travadas por movimentos sociais na década de 60 nos Estados Unidos²³. Resumidamente, o Queer é contra a normatização, a incorporação social do chamado movimento homossexual (caracterizado por valores burgueses cristãos de aceitação social) e representa uma gama de práticas e críticas: *sistema sexo-gênero, estudos de identificação transexual e transgênero, de sadomasoquismo e desejos*

20 Na teoria política feminista: Mary Macintosh; Margaret Mead; Ann Oakley. No campo da educação: Antônio M. Barros, Neuza Maria de Fátima Guareschi; Luiza Savedra. Esses/as autores/as abordavam gênero na linha de construção social e cultural do sexo, presumido como biológico e natural.

21 E outros/as autores/as como Silvana Vilodre Goellner; Jane Felipe Neckel também tem essa compreensão.

22 Adrienne Rich, 1986.

23 Movimento negro, movimento feminista e o chamado movimento homossexual

transgressivos (SPARGO, 2006:8). A Teoria Queer busca romper com nosso modelo mental cartesiano binário: homem - mulher, heterossexual – homossexual, evidenciando a pluralidade, as inúmeras possibilidades de vivenciar sexo e gênero. Assim, para Michel Foucault²⁴ e Judith Butler a sexualidade é construída por discursos de poder, contextuais e históricos. Sexo é sempre político porque está permeado por mecanismos de poder, do que é “normal” e “anormal”, “patológico”, “natural” e a heteronormatividade localiza o que foge da norma em uma zona de abjeção²⁵.

Em *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade* (2003) Butler pergunta se o “sexo” tem história ou é algo dado *a priori*, transplantando a problemática da sexualidade em Foucault para questões de sexo, gênero e desejo. Butler vai operar com o conceito de *desconstrução* de Deleuze²⁶, sugerindo que nas estruturas de determinações binárias sempre há assimetria de poder, contexto no qual um é estigmatizado e outro naturalizado, socialmente aceito, a exemplo da oposição criada entre homem/mulher²⁷ e suas associações: racional/emocional, forte/fraco.

Considerando que gênero é constituído e constituinte de redes de poder, Butler procura desconstruir a distinção natural-cultural de sexo e gênero argumentando que a existência social de corpos pressupõe a *generificação*, isto é, não há corpo existente à pré-inscrição cultural, pois o corpo não é uma dimensão a ser lapidada por inscrições, mas “*um conjunto de fronteiras, individuais e sociais, politicamente significadas e mantidas*” (BUTLER, 2003:59) por ações sociais constituídas e constituintes de gênero.

Berenice Bento, nesta perspectiva, exprime “*Quando se diz ‘é um menino!’, não se está descrevendo um menino, mas criando um conjunto de expectativas para aquele corpo que será construído como ‘menino’*” (BENTO, 2011:551). Gênero, então, para Butler “*é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura regulada altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância*” (2003:19), é o que *performamos*, é ação que dá existência ao que nomeia “(...) *não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é performativamente constituída, pelas próprias ‘expressões’ tidas como seus resultados*” (BUTLER, 2003:48).

24 Mais informações consultar: História da Sexualidade I: A vontade do Saber.

25 Mais informações em “Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler”, 2002.

26 In: DELEUZE, Gilles. Conversações:1972 – 1990. São Paulo, Editora 34, 1992.

27 Isso ocorre também com a heterossexualidade, construída em oposição à homossexualidade.

É através do controle da *performatividade* que a instituição escolar pode disciplinar sexualidades desviantes e gêneros não binários com *heteroterrorismo* (Bento, 2011:554). Contudo a *performatividade* permite subversão, não se pode garantir que a estabilidade gerada em função da reiteração das designações de gênero e sexualidade de fato ocorra. Berenice Bento expõe que “*gênero adquire vida através de uma estilística definida como apropriada*” (2011:553), pode-se indicar que as brincadeiras e os brinquedos operam na materialização dessa estilística.

Guacira Lopes Louro em 1997²⁸ procurar relacionar educação, gênero e sexualidade sob a ótica pós-estruturalista. Desnaturalizando o gênero, as crianças que desviam da norma não seriam alvo de *pedagogias corretivas* (LOURO,2004:16) nem de um poder pedagógico infundável para assinalar a norma em seus corpos.

Como se trata de uma pesquisa iniciada no final de minha graduação conforme já exposto, cheguei a realizar uma breve pesquisa de campo em um bairro periférico de Campinas, interior de São Paulo, durante aproximadamente quatro meses, frequentando a escola de uma a duas vezes por semana²⁹, portanto o relato e reflexão a seguir versarão sobre este campo.

De acordo com o William A. Corsaro³⁰

(...) uma documentação de entrada, aceitação e participação é imperativa nos estudos etnográficos, por vários motivos. Muito obviamente essa documentação permite estimar possíveis efeitos disruptivos do processo de pesquisa sobre o fluxo normal de rotinas e práticas culturais. A preocupação, neste caso, não é tanto com o grau de participação, mas com os efeitos das práticas rotineiras (...). Além do mais, e de modo mais sutil, uma vez que entrada, aceitação e participação são processos com histórias de desenvolvimentos, sua documentação fornece a visualização dos processos produtivos e reprodutivos nas culturas locais (2005: 445)

A entrada no campo seu deu por intermédio de uma professora da Escola Municipal de Educação Infantil (E.M.E.I) que havia estudado na Universidade Estadual de Campinas. Estabeleci contato com Letícia³¹ e falei a respeito do projeto de pesquisa, ela se demonstrou interessada e comunicou-se com a diretora da escola. Primeiramente um e-mail foi enviado

28 Após um ano da promulgação da Leis de Diretrizes e Bases (LDB) que inclui o tema de sexualidade e gênero como preocupação na educação infantil

29 Vou guardar o nome da escola a pedido dos próprios sujeitos que possibilitaram minha entrada em campo.

30 Pesquisador que trabalha com crianças realizando pesquisa de campo.

31 Nome fictício para preservar a identidade da professora.

para a diretora explicando como foi obtido o contato e apresentei, em linhas gerais, a proposta de pesquisa, defendendo a imprescindibilidade da pesquisa etnográfica, entendida não como retrato fiel de uma realidade, mas como ficção (PEIRANO, 2013).

A diretora respondeu e combinou uma conversa de introdução na escola.

Na escola o projeto foi explanado, discutiu-se como se daria a realização e com quem, então a diretora reservou algumas objeções no que concerne ao cuidado com as crianças, ao sigilo de nomes, dentre outros aspectos, e nesse mesmo dia agendamos as datas, duas vezes por semana com turma do período vespertino sob a orientação da professora Letícia. A princípio o objetivo era de observar a turma desta professora e com o tempo conversar com as demais, explicando a pesquisa, objetivos e pedindo permissão para acompanhar as aulas.

Nas primeiras quatro semanas tentei me aproximar de outras professoras nos espaços de convivência coletiva, como no refeitório e nos parques. Após estas quatro semanas, interpelou-se às professoras sobre a possibilidade de estar presente em suas respectivas aulas, assim como já era feito com a professora Letícia. As outras cinco professoras da escola recusaram, alegando não se sentir confortáveis com minha presença no interior da sala de aula.

Nas primeiras semanas notei um estranhamento por parte das funcionárias e principalmente professoras com a minha presença na escola, o fato de um corpo designado socialmente como homem causa estranhamento e traz uma série de elementos vinculados a essa figura biopolítica – do ser homem - no âmbito do ensino infantil, como destacou Jane Felipe

As próprias manifestações de afeto e interesse de homens por crianças pequenas podem ser vistas, nos dias de hoje, com certa desconfiança. Chamo atenção para um outro aspecto que me parece importante considerar: a idéia de que só os homens são abusadores em potencial. (...) Outro equívoco é associar a pedofilia e o pedófilo aos homossexuais (2006:214).

Esse estranhamento era expresso constantemente nas perguntas de funcionárias e algumas professoras : *“Qual seu interesse nas crianças?”*, *“O que você estuda com as crianças?”* e às vezes vinham acompanhadas de indagações sobre religião *“Qual sua religião?”*. Nesse sentido, cabe ressaltar que na maior parte dos ambientes da escola havia alguma imagem ou símbolos que representavam santos católicos ou o catolicismo. Um caso emblemático ocorreu quando uma funcionária da segurança questionou a minha religião, ao me posicionar como ateu a funcionária reagiu com um discurso católico dizendo que em toda

escola deveria ter uma bíblia na biblioteca, aulas de ensino religioso e a visita frequente de um padre, pois desta forma, segundo a própria funcionária, alguns males da nossa sociedade atual seriam sanados, tais como a pedofilia.

Na escola não havia homens, apenas mulheres, tanto no corpo docente como no de funcionários (setor de limpeza, segurança, alimentação). Certamente, a minha presença enquanto homem trouxe experiências distintas neste campo permeado por categorias de gênero e generificadas, dado que ao mesmo tempo que observamos, somos constantemente observados pelos nossos interlocutores/as e sujeitos de pesquisa (VALLADARES,2007).

Com as crianças, a priori, houve maior aceitabilidade, entretanto com extrema curiosidade, materializada em inúmeras perguntas: “*Quem é você? Você é o novo professor? Por que você veio para a aula? Você vai vir sempre?*” Expliquei às crianças que não era professor mas um pesquisador que estaria com elas por alguns meses, participando das atividades escolares. Essas perguntas eram frequentemente suscitadas, explicitando que a minha presença era cercada de dúvidas por parte das crianças. Vale frisar a inquietação de uma criança diante de mim, durante a segunda semana de observação: “*Você usa brinco, tem cabelo comprido, isso é de menina né?*”. Nesta fala é pertinente colocar que as crianças buscavam identificar homem e mulher (categorias binárias mobilizadas neste contexto escolar) dentro de uma série de símbolos, códigos, corporalidades, comportamentos e práticas atribuídas.

Embora a escola e um conjunto de instituições sociais exerçam permanentemente poder sobre os corpos das crianças para identificar homem e mulher dentro de chaves bem delimitadas, essencialistas e oposicionais, estas vivem um conflito com essa naturalização que se reflete em ações ou perguntas que transgridem as normas de gênero, como os meninos que pintam as unhas, usam batom, colocam vestido. Há alguns mecanismos na escola que atuam para cristalização das normas de gênero nas crianças, tais como o “fila” na qual separa-se meninos e meninas, sendo que a criança que não se insere na fila que está em consonância com sua designação social de gênero é alvo de repreensão das professoras; “lista de presença” separada em duas colunas na lousa, na primeira coluna consta o nome das meninas e na segunda, o dos meninos. Por meio desses sutis mecanismos as crianças naturalizam e essencializam as diferenças e assimetrias de gênero e sexo.

Certa vez duas professoras, durante o período da refeição das crianças, pediram maiores explicações acerca da pesquisa que estava em desenvolvimento. Falou-se genericamente que se tratava de um projeto de pesquisa que intenta compreender como a

escola influencia na construção de gênero das crianças. Após essa breve e superficial elucidação, ambas professoras comentaram que se tratava de ver como meninos e meninas se relacionam afetiva e sexualmente, ou seja, assumindo o pressuposto de que meninos só podem se relacionar com meninas e vice-versa, o que Adrienne Rich chamou de heterossexualidade compulsória (1986). Ambas as professoras sugeriam então que as relações entre meninas e meninos só podem ser baseadas na heterossexualidade, excluindo qualquer outra possibilidade de experienciar a sexualidade e estabelecendo também o binário menino/menina, impossibilitando outras formas de subjetividades que transgridam as normas binárias e essencialistas de gênero, sexo e sexualidade.

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo Geral

Pretendo compreender os mecanismos, práticas, discursos presentes na escola municipal de educação infantil pública de periferia que influenciam na performatividade de gênero das crianças, sendo imprescindível analisar a multilateralidade do processo, isto é, como as crianças se apropriam e reagem performando sua identidade de gênero.

4.2 Objetivos Específicos

- a) Entender como as/os professoras/es compreendem o conceito de gênero
- b) Entender como essa noção de gênero se materializa na escola
- c) Apreender a relação entre professoras/es e as crianças no que tange a questão de gênero
- d) Entender a intersecção de gênero e classe em um bairro periférico da capital paulista.

5. METODOLOGIA

O trabalho com crianças nos impõe desafios éticos, teóricos e políticos particulares. Inicialmente, na escola em Campinas, não se imaginou ser necessário utilizar recursos

metodológicos singulares, o que acabava por dispensar a especificidade que a infância carrega, não como realidade natural, mas como afirma Ana Nunes de Almeida “*uma construção social, fruto do tempo e do espaço, contingente e variável nas formas concretas em que se apresenta*” (2009:30). Não obstante, a autora frisa que a infância não é uma realidade homogênea, há vários marcadores sociais da diferença -

Considerar que as crianças têm uma visão consistente, e própria, do mundo que as rodeia alerta-nos para a prioridade metodológica de lhes dar voz (na investigação) e as considerar informadoras credíveis sobre as suas vidas e os significados que lhes atribuem. No que respeita aos estudos da infância, muda portanto o centro de gravidade. O ponto de vista privilegiado é o da criança, o das crianças protagonistas e produtoras de relações sociais (...), produtoras de cultura. (ALMEIDA,2009:34)

Portanto nas primeiras semanas verifiquei que seria preciso buscar outras formas de interação e aproximação com as crianças. Algumas leituras contribuíram para esta reformulação, sendo o texto “Entrada no Campo, Aceitação e Natureza da Participação nos Estudos Etnográficos com Crianças Pequenas” de William A. Corsaro e “Para uma Sociologia da Infância” de Ana Nunes de Almeida fundamentais. Segundo Corsaro, é necessário se distinguir da figura do adulto típico, regulador e autoritário com as crianças, frequentando espaços que tais adultos não frequentam.

Na capital paulista, pretendo fazer pesquisa de campo em uma escola municipal de educação infantil da periferia de São Paulo, observando as relações entre crianças, entre professoras/es e crianças nos espaços de convivência coletiva (parque, refeitório, pátio) e no interior das salas de aula, local onde ocorre a maior parte das propostas de atividades e ensino voltadas as crianças (leitura de livros, propostas de desenhos, atividades em grupo, espaços de brincadeiras).

Além disso, farei entrevistas abertas com professores/as e conversas com as crianças durante o cotidiano escolar. Questionário para as entrevista será elaborado após os primeiros meses em campo e estarão atentas às premissas que Foote-Whyte explicita, em sua pesquisa em uma comunidade periférica norte americana, ao afirmar que “(...) *é preciso aprender o momento apropriado para perguntar, assim como o que perguntar*” (1975:81).

William Corsaro discorre que para se aproximar e interagir com as crianças é necessário ser dissociado de um *adulto típico* (2005:447), estes são “(...) *principalmente ativos e controladores em sua interação com as crianças*” (Idem). Sua estratégia consiste em frequentar espaços nos quais as crianças hegemonomizam, isto é, espaços de brincadeiras nos

quais esses *adultos típicos* não acessam e estes locais seriam, por exemplo, as caixas de areia, os tuneis de concreto, as casas da árvore.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMDEIDA, Ronaldo de; D'ANDREA, Tiarajú; LUCCA, Daniel De. Situações Periféricas: etnografia comparada entre pobreza urbanas. *Novos Estudos* 82, Novembro 2008.

ALMEIDA, Ana Nunes de. Para uma sociologia da infância: jogos de olhares, pistas para investigação. Lisboa: Coleção Breve Sociologia Imprensa de Ciências Sociais, 2009.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Rev. Estud.Fem.*, Florianópolis, v.19, n.2, Aug. 2011. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2011000200016&lng=en&nrm=iso. Acessado em 16 de setembro de 2014.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. Desdiagnosticando o gênero. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 19, n.1, 2009. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373312009000100006&lng=en&nrm=iso. Acessado em 23 de Julho de 2014.

CARVALHO, Ana M. A. et al. O uso de entrevistas em estudos com crianças. *Psicol.estud.*, Maringá, v.9, n.2, Aug. 2004. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722004000200015&lng=en&nrm=iso. Acessado em 06 de outubro de 2014

COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORSARO, William. Entrada no Campo: Aceitação e Natureza da Participação nos Estudos Etnográficos com Crianças Pequenas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedesunicamp.br>. Acessado em 12 de setembro de 2014.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.

DURHAM, Eunice Ribeiro. *A dinâmica da cultura*. São Paulo: Cosac Naif, 2005.

FELIPE, Jane. 2006. Afinal, quem é mesmo pedófilo? In: *Cadernos Pagu* (26), Campinas.

FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo em educação*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FINCO, Daniela. Educação Infantil, Gênero e Brincadeiras: Das naturalidades às transgressões. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos/n.07, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro, Edições Graal 1988.

FURLANI, Jimena. Educação Sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes

GRIGOROWITSCHS, Tamara. O conceito "socialização" caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H.

Mead.Educ.Soc.,Campinas,v.29,n.102,abr.2008.Disponível:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01017332008000100003&lng=pt&nrm=iso>.Acessado em 19 de julho de 2014

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, Gênero e Sexualidade. Porto: Porto Editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER; Silvana Vilodre (Org.). Corpo, Gênero e Sexualidade. Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis,RJ: Vozes, 2003.

PRECIADO, Beatriz. Qui défend l'enfant queer?. Liberation/Fr, 14 janvier,2013.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora; UFOP, 2012.

MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa (Org.). Discursos fora da ordem. Sexualidades, saberes e direitos. São Paulo: Annablume, 2012.

PRECIADO, Beatriz. Multidões queer: notas para uma política dos "anormais". Rev.Estud.Fem., Florianópolis, v.19, n.1, Apr. 2011.Disponível:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2011000100002&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 03 de maio de 2013.

PRECIADO, Beatriz. Qui défend l'enfant queer?. Liberation/Fr, 14 Janvier 2013.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e a existência lésbica. Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades.Volume 4,número 05,2012. Disponível: <http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v04n05art01_rich.pdf>. Acessado em 02 de Maio de 2014.

ROLNIK, R.; BONDUKI, N. Periferias. Cadernos de Pesquisa Prodeur, São Paulo, n.2, 1979.

ROLNIK, R. . Exclusão Territorial e Violência. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 13, n. 4, 1999.

SAAVEDRA, Luísa e BARROS, Antônio M. Elas preferem as bonecas, eles os carros: aquisição dos estereótipos do gênero. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*. Centro de estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 1996, pp. 129-160.

SALIH Sara. *Judith Butler e a Teoria Queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora 2012

SARAMAGO, Sílvia Sara Sousa. Metodologias de pesquisa empírica com crianças. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Oeiras, n. 35, abr. 2001.

Disponível: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292001000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 16 de maio de 2014.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez., p. 71-99. 1995.

SPARGO, Tamsim. *Foucault e a Teoria Queer*. Rio de Janeiro: Pazulin; Juiz de Fora: Ed.UFJF, 2006.

VALLADARES, Licia. Os dez mandamentos da observação participante. *Rev. Bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v.22, n.63, Fev. 2007. Disponível em:
<http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269092007000100012&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 08 de Setembro de 2014.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Revista Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001.

DOCUMENTO SONORO

RACIONAIS MC'S. *Sobrevivendo no Inferno*. 2007.
CENTRAL, Facção; A286. *Nós por nós*. 2003.

REFLEXÕES E PRÁTICAS ANTIRRACISTAS: DELINEANDO PEDAGOGIAS DECOLONIAIS NO COLÉGIO PEDRO II

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Étnico-Racial - GEPEER³²

Ana Gomes
Fabiana Ferreira de Lima
Luciana Ribeiro de Oliveira

179

RESUMO: Este trabalho visa apresentar a implementação de um projeto transdisciplinar, realizado em turmas de quinto ano de escolaridade do Ensino Fundamental, com vistas às desconstruções de estereótipos e preconceitos – fatores estes determinantes às práticas de discriminações, nos inúmeros ambientes; em especial a racial. Foi iniciado com “diferentes versões” e “fontes históricas”, porém, de uma maneira mais analítica e reflexiva; sendo necessário buscá-las, cientes de que foram/ são construídas, escritas e divulgadas intencionalmente, com vistas a corresponder ideais bem pensados, servindo a ideologias, predominantemente eurocêntricas. Aplicou-se este princípio na interpretação de cada gênero textual, bem como nos relatos dos estudantes, sendo possível perceber o quanto a fala de um omitia e a de outro acrescentava informações que favoreciam ou condenavam tal ou qual colega; dentre outras situações, aplicáveis aos contextos vividos. Refletiu-se acerca de relatos comportamentais, frente às representações impostas, fomentando discussão do conceito de preconceito, relacionando-o ao cotidiano. Tal projeto demonstrou resultados iniciais visíveis e produtivos. As diversas atividades propostas – individuais e coletivas – bem como as análises realizadas, estiveram pautadas em Silva (2010) e (Quijano, 2010), sob perspectivas (de)coloniais. A noção de conceitos como preconceito, racismo e discriminação apoia-se em Trindade (2008) e Gomes (2011), sob uma abordagem ideológica. Outros autores, ao longo do processo, também colaboraram teoricamente em sua implementação. Concluiu-se que há muito a ser feito, porém, desde que esse fazer esteja pautado num profundo refletir, desconstruir, ressignificar; a fim de contribuir à efetivação de uma ação pedagógica decolonial, concretizadas em mudanças de pensamentos e atitudes.

Palavras-chave: desconstrução; ressignificação; educação antirracista; práticas reflexivas; pedagogias decoloniais.

Introdução

Considerando que a História está sempre sendo construída e reconstruída, a sociedade sofre mudanças constantes em suas concepções, provocando a necessidade de um resgate histórico e hoje, em especial, a dos afro-brasileiros em nosso país. Tais concepções certamente provêm da construção cultural que internalizamos, ao longo de nossa educação

³² Grupo coordenado pela professora doutora Maria Elena Viana Souza, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/ UNIRIO

formal e não formal e estas acabam direcionando nossas ideias e ações, sob um olhar até então marcadamente eurocêntrico.

Como resultado de inúmeras lutas, regulamentar leis, com vistas às mudanças para uma sociedade menos desigual, vêm demarcar a continuidade desses processos. Em função disso, em 2003, após anos de resistência e luta dos negros, que perduram até os dias atuais, foi regulamentada a Lei 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/ 96 - a fim de incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em todo o âmbito curricular; porém, em especial, nas disciplinas de Literatura, Artes e História.

Pode-se considerar que a regulamentação de novas leis é uma grande batalha vencida por muitos que por elas lutaram, a partir de movimentos e exigências de políticas públicas e ações afirmativas, a fim de garantir práticas institucionalizadas e não mais apenas pontuais. Porém, para que uma lei se concretize, é necessária a sua implementação.

A Lei 10.639/ 03 foi incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seus Artigos 26-A e 79-B. Porém, como já dito, sua conquista foi apenas uma batalha, um começo para o que viria: a luta pela sua concreta e diária implementação, a partir de políticas públicas, mediante projetos de ações afirmativas e aplicativos desta lei, em busca de uma prática docente, com vistas a “incluir nos currículos uma nova leitura sobre o lugar da África na história da humanidade (...) não mais estigmatizados e nem postos à margem da história oficial” (OLIVEIRA, 2007, p. 1).

Relembrando o termo *epistemologia*, percebemos que, no Dicionário de Filosofia, “é a parte da filosofia cujo objeto é o estudo reflexivo e crítico da origem, natureza, limites e validade do conhecimento humano”.

Ao referir-se às questões de educação para as relações étnico-raciais, nos tempos atuais, a temática vem se colocar como firme instrumento de um repensar e refazer científicos, um repensar e um refazer epistemológicos. Para Trindade (2008),

O racismo é uma construção sócio-histórica tecida ao longo dos séculos, na perspectiva da exclusão, da dominação, na justificativa da apartação e hierarquização humana. O racismo não é natural, não é intrínseco ao ser humano, às pessoas. Aprendemos a ser racistas, a reproduzir e produzir o racismo, logo, se é assim, também podemos aprender a não ser racistas, a não produzir e a não reproduzir o racismo. (p. 46)

Como já afirmado, a visão hegemônica estabelecida até agora fora a eurocêntrica, que, em nenhum momento, priorizou a visibilidade ou legitimidade dos estudos sobre a África, num contexto que pudesse ultrapassar questões escravistas ou condições subalternas. E esta

ausência torna-se perceptível na escola, sob uma perspectiva positiva. Ao longo do trabalho, percebem-se as representações como constructos. Porém, estes podem ser desestabilizados, desconstruídos e até mesmo ressignificados, frente às reflexões críticas, nas releituras históricas.

Diante disso, Moreira e Câmara (2013), nos lembram que

[...] as diferenças são construídas socialmente e que, subjacentes a elas, encontram-se relações de poder. O processo da produção da diferença é um processo social, não algo natural ou inevitável. Mas, se é assim, podemos desafiá-lo, contestá-lo, desestabilizá-lo. (p.44)

Nota-se que Trindade (2008) vem propor a submissão do conceito de “racismo” sob uma ótica de “Ideologia”, pois a partir dela, “é possível perceber o mecanismo de penetração do racismo por toda a sociedade” (p.45); fato esse nítido nas questões afirmadas pelo mito da democracia racial, cuja sociedade reflete cotidianamente os seus efeitos; sejam nos acontecimentos em estádios de futebol, sejam nas cartilhas distribuídas aos turistas em visitas em nosso país, sejam nas propagandas veiculadas pelos diferentes meios de comunicação; sejam na definição dos padrões de beleza impostos pelas mídias; dentre inúmeros outros aspectos.

O presente trabalho, então, visa trazer ao conhecimento de seus leitores parte da aplicabilidade de um projeto realizado em 2013 com duas turmas de quinto ano de escolaridade do Ensino Fundamental, no Colégio Pedro II, uma Instituição Federal de Ensino, cuja motivação inicial se deu a partir de situações ocorridas, numa dessas turmas, na qual havia uma aluna, inserida junto a esses colegas desde seu primeiro ano de escolaridade, em que, de maneira recorrente, ficava a escutar: “Ah! O estojo caiu? Foi macumba da Tatiane³³!”. “Ih, professora, ele caiu e se machucou no recreio porque foi macumba da Tatiane!”. E isso se repetia, durante vários momentos, em relação a variadas situações; mesmo que a aluna não estivesse envolvida. Percebe-se com Candau (2013) que processos como este “*se dão no contexto escolar e as questões de discriminação e racismo assumem diversas manifestações. A interação entre os diferentes está muitas vezes marcada por situações de conflito*” (p.31).

Tais eventos, trouxeram algumas reflexões de como teriam sido todos esses anos, ouvindo essas ‘brincadeiras’ nada divertidas para ela. Por que aquilo não incomodava os seus colegas? Por que tanta ‘naturalização’ em atribuir a uma colega situações, referenciando-as à sua prática religiosa, de matriz africana? Sabe-se que

³³ Omitiu-se o nome original da criança.

situações de discriminação e preconceito estão com frequência presentes no cotidiano escolar e muitas vezes são ignoradas, encaradas como brincadeiras. É importante não negá-las, e sem reconhecê-las e trabalhá-las, tanto no diálogo interpessoal como em momentos de reflexão coletiva [...] (CANDAU, 2013, p.32)

Neste ponto de vista, o sistema educacional tem o papel de desconstruir os estereótipos da sociedade, valorizar a igualdade de tratamento e trabalhar as questões da diversidade e diferença que devem começar na sala de aula. É necessário que a escola se transforme num espaço de educação para todos, principalmente para criança e jovem negro que não se enxerga dentro de uma escola branca de referências, histórias e saberes como nos lembra, Candau e Russo (2010):

A construção dos estados nacionais no continente latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades. (CANDAU e RUSSO, 2010, p.154)

Com Trindade (2008), percebe-se que “... refletir sobre o racismo, para não naturalizá-lo e não negar a sua existência, uma vez que, ao negar esta existência, fatalmente acabamos por contribuir para sua perpetuação” preciso (p.38). Também era sabido que outras situações discriminatórias ocorriam no cotidiano dessa escola. Algo, portanto, precisava acontecer.

A leitura dessas questões não poderia ser realizada sob qualquer “lente”. Fazia-se necessário a prática de “releituras históricas”, sob novos olhares, novas epistemologias, como as apontadas por Gomes (2012), as que

... atuam em outro registro e dialogam com outro paradigma de conhecimento. Um paradigma que não separa corporeidade, cognição, emoção, política e arte (...) que compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas sim, uma história de dominação, exploração e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial. (2012, p.102)

É fato, então, que os registros históricos visibilizados não demandaram valor ou legitimidade aos conhecimentos acumulados, ao longo dos séculos, às questões sobre racismo e preconceito, referentes ao negro; sendo mais reforçadas as representações construídas, perceptivelmente sob uma visão subalternizada e hierarquicamente inferiorizada. Porém,

[...]os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento (GOMES, 2012, p. 102).

Considerando essa demanda e a ocorrência motriz dessa ação, lecionando Língua Portuguesa e Estudos Sociais, desenvolver um trabalho transdisciplinar que pudesse realizar uma prática com vistas à implementação de uma educação antirracista foi determinante. Com base na Lei 10.639/ 03, que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, foi-se construindo, junto aos alunos, a partir das demandas trazidas, um projeto que pudesse corresponder àquela necessidade, a fim de conduzir à reflexão acerca dessas práticas, nesses espaços.

Iniciou-se o trabalho com “fontes históricas”; porém, de uma maneira mais analítica e reflexiva: precisávamos buscá-las, mas cientes de que foram construídas, escritas e formatadas de maneira intencional, objetiva, com metas bem específicas e com vistas a corresponder aos ideais bem pensados; ou seja, tais fontes serviram/ servem a uma ideologia.

Começamos a aplicar este princípio na interpretação de cada gênero textual com o qual tínhamos contato (imagens, propagandas, narrativas orais e escritas, notícias etc), com cada discurso por eles proferido ou por mim proporcionado, na sala de aula. Perguntávamos, durante todo o tempo *quem escreveu, como escreveu, por que escreveu e em nome de quem escreveu*. Nem mesmo, por exemplo, a narração de uma briga durante o recreio escapava às nossas análises, a partir da qual percebíamos o quanto a fala de um colega omitia e a de outro acrescentava informações que favoreciam ou condenavam tal ou qual colega envolvidos na briga relatada; dentre outras situações.

Passamos, então, aos relatos de como nos comportaríamos diante de alguém, sob a fama de *fofoqueiro, engraçado, metido*; ou outros rótulos culturalmente estabelecidos. Eles mesmos concluíram que acabamos nos comportando com o outro, a partir do que pensamos dele. Iniciamos, então, nossas reflexões práticas sobre o *preconceito*.

Trabalhamos o conceito dessa palavra, dando significado ao termo *conceito* e ao termo *pre*, relacionando-os ao nosso cotidiano e aos momentos nos quais estamos passíveis a

praticá-lo; materializados sob a forma de discriminação, dos mais diferentes tipos. Percebemos que sendo o *preconceito o julgar, antes de conhecer*, necessário passou a ser o refletir sobre, a fim de evitarmos as opiniões preconcebidas.

Então, ficamos curiosos e listamos o que pensamos acerca de vários termos, sobre os quais temos informações, com base em inúmeras fontes históricas, em nossas experiências, leituras e representações sobre a vida. Como exemplo, podemos citar as palavras referenciadas ao *ambiente Disney*, a partir do qual os alunos listaram palavras como: “diversão”, “alegria”, “brinquedos”, “viagem”; dentre outras, sob uma abordagem visivelmente mais agradável. À *escola*, relacionaram palavras como “recreio”, “aulas”, “dever de casa”, “chatice” etc. Já à palavra *negro*, grande foi a lista, numa abordagem mais tensa, citando: “escravidão”, “crueldade”, “pobreza”, “racismo”, “quilombo”, “tristeza”; e muitas outras sobre as quais eles observaram ser, em sua maioria, palavras de cunho negativo. Percebeu-se que o *“eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia”* (QUIJANO, 2010, p.86). Tais ideias, certamente, provêm de constantes formações ideologicamente hegemônicas e impostas cotidianamente através de diversificados instrumentos. São as linhas abissais (Santos, 2009) que vão se formando e estruturando as relações sociais que padronizam um conhecimento e invisibilizam “outros”, não menos importante, como no caso apontado neste trabalho sobre o entendimento de religiões de matrizes africanas. Santos (2009) propõe um trabalho sob a ótica de que nenhum conhecimento deva ser subalternizado e onde todo conhecimento gera interconhecimento:

o pensamento pós-abissal pode ser sumariado com um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Confronta a monocultura da ciência moderna como uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque, se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. (p,44-45).

Coletivamente, questionamos por que tantas palavras agradáveis relacionadas à *Disney* e tantas negativas em relação ao *negro*? Se são essas que se encontram na concepção da maioria dos questionados, como temos pensado e nos comportado em relação às questões sobre o negro ou com o próprio negro? Como isso foi construindo nossas representações sobre ele? O que fazer para iniciar uma mudança, a partir dessas reflexões, em ações?

Frente às representações registradas pelos alunos, percebeu-se a urgência em ressignificar o que até então fora incutido. Constatou-se que é preciso “*desmontar os estereótipos que veiculam a ideologia da inferiorização das diferenças étnico-raciais e outras, ensinar que a diferença pode ser bela e enriquecedora, que o diferente, o distinto étnico-racial e outros, não são desiguais, é fundamental na luta pela cidadania plena.*” (SILVA, 2010, p. 59).

Motivados, os alunos iniciaram trabalhos de pesquisas individuais e em grupos, a fim de realizar tal investigação, cujo objetivo era analisar como o negro estava sendo mostrado, representado. Esta ação veio confirmar o que Moreira e Câmara (2013) já apontaram:

É importante que nosso/a estudante perceba com clareza a existência de preconceitos e discriminações e verifique como podem estar afetando suas experiências pessoais, assim como a formação de sua identidade. É também importante que o/a aluno/a compreenda as relações de poder entre grupos dominantes e subalternizados (homens/ mulheres; brancos/ negros), que têm contribuído para preservar situações de privilégio (para os dominantes) e de opressão (para os subalternizados). (p.47)

Através, então de inúmeras atividades, sob essa perspectiva, os estudantes realizaram: análise de livros didáticos de História, de diferentes anos de escolaridade e diferentes anos de edição; observação de propagandas de TV e análise de diferentes tipos de revistas. Pesquisaram sobre negros famosos e suas profissões, destacando que encontraram muitos inseridos mais nos meios esportivos e das artes cênicas; e sobre personalidades negros da história, cuja maioria era desconhecida por todos. Foram exibidos vários vídeos abordando a temática racial³⁴, seguidos de debates sobre seu conteúdo. Eles também desenvolveram pesquisas, tendo como foco a cultura afro-brasileira, em torno: da legislação, culinária, língua, dança, música, instrumentos musicais, pesquisadores negros e vestimentas. Também perguntaram a muitos adultos e listaram frases de possível cunho racista, às quais, coletivamente, foram reescritas, de maneira a excluir termos com significados negativos. Coletaram inúmeros depoimentos de pessoas que sofreram racismo, percebendo o quanto se sofre, devido a isso, mesmo após séculos da abolição da escravatura³⁵. Nesta situação, puderam perceber quanta subjetividade há nessa temática, que transcende questões que estão além das listas de conteúdos.

³⁴ Vídeos como “Vista a minha pele” – C.f.: < <https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>>; “CQC Ciência”- C.f.:< <https://www.youtube.com/watch?v=zBajWptK5n0>>;

³⁵ A Lei Áurea foi assinada pela Princesa Isabel, em 1888, tornando livres todos os escravos da sua época.

Um dos alunos do grupo que pesquisou leis referentes aos negros, aproximou-se muito entusiasmado, dizendo: “-Professora, a senhora sabia que tem uma lei que obriga a ensinarem o que a gente está estudando?!”. Recepionei a informação como uma grande novidade, “descoberta” por aquele aluno, em sua pesquisa.

Ao realizar a análise dos livros didáticos, por exemplo, percebemos o quanto eles refletem um registro de concreto epistemicídio³⁶: os ‘descobridores’, os reis, os inventores, os cientistas, as personalidades de destaque ainda não estão sendo, nestes meios, os negros. Silva (2010), em seus estudos, aponta que “o livro didático apresenta o passado histórico e a cultura do povo negro sob a forma reduzida e conveniente, quando não consegue invisibilizá-los completamente” (p. 54). Sabe-se, porém, que a história é bem diferente³⁷, que não se limita apenas aos livros oficiais, selecionados e reconhecidos em um *Plano Nacional do Livro Didático*³⁸. Nada impede, se o professor quiser, que ele possa *utilizar o livro didático de forma crítica, transformando-o em um instrumento gerador de consciência crítico reflexiva* (SILVA, 2010, p.61). E uma crítica fomentada pelos discursos dos próprios alunos, que muito têm a contribuir e construir frente ao que, muitas vezes, é utilizado até mesmo para os invisibilizar.

Considerações

Mesmo ao longo da implementação do projeto, os alunos demonstraram interesse e dedicação. Suas falas, durante os debates e partilha de informações começavam a refletir um novo olhar sobre a temática racial, a partir dos constantes debates e reflexões, diante de inúmeras oportunidades – planejadas ou não. Foi nítido um despertar, diante de situações do

³⁶Segundo Boaventura de Sousa Santos, *epistemicídio é o conceito com que se designa a morte de um conhecimento local perpetrada por uma ciência alienígena. Essa “destruição” criadora que provocou a morte de conhecimentos alternativos acarretou a liquidação ou a subalternização dos grupos sociais cujas práticas assentavam em tais conhecimentos*. C.F <<http://www.cenajus.org.br/moodle/mod/forum/discuss.php?d=278>>.

³⁷C.f.a publicação da Fundação Palmares <https://www.facebook.com/PalmaresGovBr/photos/a.1386330024925426.1073741828.1384511931773902/1812033215688436/?type=1> e a publicação do site Geledés (<<http://www.geledes.org.br/5-escritores-africanos-que-voce-precisa-conhecer/#axzz3VfwVmQP4>>). Apontam inventores e escritores africanos de destaque.

³⁸*O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico.* (MEC, disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668id=12391option=com_contentview=article>.)

cotidiano que passavam despercebidas; como a informação trazida por um aluno negro que, ao assistir a um programa, relatou ter visto apenas uma dançarina negra e que ela estava bem no cantinho do grupo, demonstrando indignação a tal circunstância; como um outro que veio à turma e, muito enfático, alertou-me acerca da existência de uma lei que obriga o ensino sobre a África e os afro-brasileiros – a Lei 10.639/ 2003. Para ele, entusiasmado, foi uma grande novidade.

Também relatos de outros docentes, atuantes na mesma turma, motivaram a sua continuidade e, com sua parceria, fomentaram a importância da abordagem nessa temática. É inegável que *“... a questão racial não se restringe à comunidade negra, e a superação do racismo e da desigualdade racial faz parte da luta pela construção da cidadania e da democracia para todos”* (GOMES, 2011, p.70). A cumplicidade de outros docentes fez-se fator essencial à implementação do projeto. Com Oliveira e Lins (2008) podemos perceber que, *“sem dúvida, se não houver uma experiência com a temática, os distanciamentos dificilmente serão vencidos. A lei em questão exige uma política formativa no campo das relações étnico-raciais que produza nas próximas gerações uma nova forma de conhecer, sentir e agir diante das culturas e identidades negras”* (OLIVEIRA e LINS, 2008, p.75).

Ao presenciar a situação relatada a seguir, vi o quanto foi válida a realização de tal projeto: colegas que antes discriminavam a aluna, relatada no início deste trabalho, agora, à sua volta, indagando-a: “Como é lá no centro?”; “O que você, como criança, faz lá?”; “Você gosta?”. E ela, naturalmente, ia respondendo a cada um que a questionava; situação bem diferente da inicialmente relatada.

Não há como descrever a satisfação, como docente, diante disso. Algo realmente aconteceu. Algo iniciou sua mudança. O despertar à questão racial não mais estava correspondendo ao construído mito da democracia racial, que ainda permeia tantos imaginários. Algo se iniciou. Porém, sabe-se que os mais acessíveis meios que constroem, desconstróem e ressignificam as mais diversas representações, acerca de tantas temáticas, estão em constante ação – mídias impressa, visuais, virtuais e orais. Sabe-se que não houve a execução de todos os possíveis preconceitos que possam vir a disseminar opiniões materializadas em discriminações, das mais diversas. Porém, um trabalho com base em reflexão foi elaborado, podendo ser referencial para tantos outros aos quais serão propostos a estes mesmos alunos.

Sabe-se que há muito a ser feito; porém, que esse fazer esteja pautado num profundo refletir, que se materialize em escolhas e ações, como frutos dessa reflexão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/2003/L10.639.htm#art1>. Acesso em: 02/09/2013.

CANDAU, Vera Maria, RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e educação na América latina: uma construção plural, original e complexa**. In: revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n.29, p. 151-169, 2010.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.) **Multiculturalismo. Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p.67-89

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: Epistemologias do Sul – 2009 (23-71)

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Monica Regina Ferreira. **Memórias e imagens desestabilizadoras para a (re)educação das relações étnico-raciais**. Revista Teias, Rio de Janeiro, n 17, 2008.

TRINDADE, Azoilda Loretto. O racismo no cotidiano escolar. In: BARROS, José Flavio Pessoa; OLIVEIRA, Luis Fernandes de (Orgs.). **Todas as cores na educação. Contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico**. Rio de Janeiro: Quartet-FAPERJ, 2008. p. 37-57

AS AFRICANIDADES NO CONTEXTO EDUCACIONAL DA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS

Coletivo Negro com Práticas Pedagógicas em Africanidades (CONEPPA)

Daniela Dos Santos Caetano³⁹
Eliane Regina Barbarini⁴⁰
Wilson Queiroz⁴¹

189

RESUMO: Descolonizar é ver o mundo com os próprios olhos, afirma Milton Santos, assim sendo o que se pretende uma prática descolonizadora? No caso mais específico uma prática pedagógica descolonizadora. São muitos os desafios, para que consigamos pensar de forma autônoma e que potencialize a humanidade que carregamos e com ela toda a capacidade criativa e inventiva que somos capazes, sejam homens ou mulheres, negros ou brancos, crianças ou adultos, religiosos ou ateus. Não se trata de colocar em oposição os elementos divergentes, mas sim perceber e problematizar a sua complexidade em prol da vida e da condição humana em sua plenitude. Assim é que o coletivo negro com práticas pedagógicas, se lança ao desafio de convidar profissionais da educação para a reflexão e construção de um movimento em educação que fomenta o que vem sendo proposto desde 2003, com a promulgação da lei 10639/03 e que está diretamente ligado a luta dos movimentos negros, movimentos de independência dos países africanos e que atingem todo o processo de repensar a colonização e o seu processo devastador de eliminação das diferenças, das minorias, da criatividade, especificidades e riquezas da totalidade das culturas dos povos.

Palavras-chave: Africanidades; Práticas Pedagógicas; Lei 10.639/03; Organização Coletiva; Construção da Meta 22 no PME.

1. Primeiras palavras

Onde eu quero chegar? A esta idéia que: ninguém coloniza inocentemente, nem ninguém coloniza impunemente; que uma nação que coloniza, que uma civilização que justifica a colonização- portanto, a força- é já uma civilização doente, uma civilização moralmente ferida que, irresistivelmente, de consequência em consequência, de negação em negação, chama o seu Hitler, isto é, o seu castigo.
(Aimé Césaire)

Com o advento da pós- modernidade no já consolidado sistema capitalista, as sociedades passaram por profundas e significativas transformações que influenciaram nos

³⁹ Licenciada em Letras Português/ Francês pela UNESP e Especialista em Ética Valores e Cidadania na Escola pela USP, professora da rede municipal de Campinas (PMC). E- mail: danielascaetano@gmail.com

⁴⁰ Licenciada em Pedagogia pela UNIP e Especialista em Ética Valores e Cidadania na Escola pela USP, professora polivalente da rede municipal de Campinas (PMC). E- mail: elianebarbarini@gmail.com

⁴¹ Licenciado em Matemática e Mestre em Educação pela UNICAMP, professor de matemática da rede municipal de Campinas (PMC). E- mail: wilsonq10639@gmail.com

seus respectivos modos de organização, tanto relativas aos discursos veiculados pelos grupos sociais, quanto pelas práticas por eles empreendidas. Neste sentido, ao atentarmos- nos para a trajetória histórica, econômica, social e cultural, na qual está inserida a educação em contexto nacional, compreendemos a importância de se promover um resgate que nos permita alçar voo para além das informações e conhecimentos que são perpetrados e reproduzidos no ambiente escolar. Haja vista a recente preocupação em prol da democratização da educação expressa pela população, uma vez que tendo sido o Brasil colônia de Portugal e estando independente há mais de 500 anos, apenas em 1988 a Constituição Federal, artigo 205 afirma que “*A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”. Consideramos importante demarcar que a economia do país foi sustentada pelo sistema escravista, no qual, pessoas raptadas do continente africano deveriam trabalhar forçosamente sem direitos básicos que lhe configurassem cidadania, ao contrário, o sistema escravista se justificava na ausência de humanidade dos africanos que aqui aportaram. Se o período em que se promulga a Constituição de 1988 se dá um século antes da abolição da escravatura, a importância de se repensar as garantias de direitos extorquidos do povo negro, dentre eles a educação, seria um preito. Segundo Silvério (2005, p. 88) a constituição representa uma correlação de forças entre grupos que disputam o poder, estando tal disputa no cerne de um processo correspondente à profunda mudança cultural, assim, os movimentos sociais negros e indígenas ganham relevância por assumirem a luta contra a opressão recebida em virtude de suas diferenças étnico- raciais e culturais. Neste contexto, o autor salienta que

As propostas de inclusão de segmentos considerados discriminados e estigmatizados, presentes na Constituição Federal, relacionam-se diretamente com a luta pelo reconhecimento da diversidade sociocultural existente. É importante notar que o texto constitucional nasce em meio um intenso debate sobre a particularidade de identidades singulares e, num certo sentido, dissonantes com a ideia de uma nação monocultural e mestiça (SILVÉRIO, 2005, p. 91)

Todavia, há um abismo entre o que está expresso na legislação e o que se executa como política pública no país. Nos atendo à realidade educacional brasileira ao longo de seu processo histórico, Gonçalves e Silva (2000, p. 135) apresentam dois eixos nos quais foram relegadas à situação educacional do negro brasileiro; a exclusão e o abandono. Embora, seja necessário o entendimento acerca das questões históricas educacionais e seus desdobramentos para os diversos segmentos e grupos que compõe o país, nossa intenção consiste em propiciar

conexões entre o que foi feito ao longo do tempo e o que ainda está por fazer. Desta forma, as questões étnico- raciais, culturais e educacionais serão abarcadas neste nosso diálogo buscando entrançamentos com as práticas do Coletivo Negro com Práticas Pedagógicas em Africanidades(CONEPPA), composto por profissionais da educação, predominantemente, da Rede Municipal de Campinas que se encontram, para além da convivência virtual, presencialmente uma vez por mês para elaborar ações de cumprimento da lei 10.639(2003) em suas respectivas unidades de ensino, assim como, propor ações políticas e sociais voltadas para militância negra nos espaços públicos da cidade de Campinas e, trocar experiências relativas ao cotidiano escolar. Problematizamos a questão histórica, pois compreendemos que sendo o currículo eurocêntrico e nossas concepções e práticas voltadas para a diversidade, entre elas, a diversidade étnico- racial, reconhecemos a necessidade de lançar mão de outros modo de ver e conceber o mundo, aspirando romper com os ciclos de manutenção e reprodução, que se reverberam em abandono e exclusão dos grupos não pertencentes ao padrão hegemônico(branco, cristão, heterossexual...) posto como “*o natural*” na realidade educacional. Percebemos que as formas de cultura em tempos considerados pós- modernos, tendem a ampliar nossos repertórios coletivos e individuais, permitindo que reflitamos existências múltiplas, conflitos e diálogos, numa perspectiva de respeito e empoderamento dos envolvidos neste processo, pois conhecer também é saber sobre.

2. Educação e Resistência

Pensando na escola como um dos lugares que se deve proporcionar aos (às) educandos (as) condições de valorizar e respeitar as diferenças é que se tem trabalhado muito para implementar as leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

É ainda muito recorrente em nosso sistema de ensino nacional muitos equívocos direcionados à temática étnico- racial, no entanto são grandes os esforços dos movimentos sociais que cotidianamente se organizam para estudar, elaborar materiais e implementar a lei⁴² que nos obriga a tratar de tal temática em nossos currículos.

Ao considerarmos a escola enquanto instituição social inserida num dado momento histórico, social e cultural, torna-se possível compreender o porquê de no Brasil imperar o mito da

⁴² Lei 10.639 de 2003 que torna obrigatório no currículo da educação básica nacional o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

democracia racial⁴³. Ainda é comum ouvirmos aqueles que defendem esta suposta democracia amparada pela ideia da miscigenação, no entanto, são diversos os estudos que apontam para uma distorção da realidade refletida nos discursos e práticas institucionais, coletivas e singulares, dos sujeitos.

Acreditamos que a questão racial e cultural, mesmo portando especificidades, se completam e se constituem como partes integrantes de um todo. Neste sentido, rememoramos ao que Bhabha (1998, p. 239) define como crítica pós-colonial, o que exprime a testemunha das forças desiguais e irregulares de representação cultural envolvidas na competição pela autoridade política e social dentro da ordem do mundo moderno, do discurso colonial e dos discursos das minorias produzidos nos países do Terceiro Mundo. Conforme o autor, são as minorias em igualdade de direitos e representação social que

[...] intervêm naqueles discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma "normalidade" hegemônica ao desenvolvimento irregular e as histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades, povos. Elas formulam suas revisões críticas em torno de questões de diferença cultural, autoridade social e discriminação política a fim de revelar os momentos antagônicos e ambivalentes no interior das racionalizações⁴⁴ da modernidade (BHABHA, 1998, p. 239)

Assim, concebemos que a formação do Brasil se deu através da relação de poder onde o grupo branco europeu construiu no imaginário coletivo uma identidade pautada na superioridade, ramificada em conceitos e atitudes discriminatórias sobre as etnias, culturas, gênero, religião, classe, entre outros.

Segundo Munanga (2005, p. 16) evidencia-se na relação escolar que a questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afro-descendentes, apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico, oferece parcialmente a explicação de um elevado índice de repetência e evasão escolares.

É possível observar que em muitas práticas educacionais ocorre a reprodução de conteúdo como *Descobrimento do Brasil* e a *Escravidão do povo negro*, no entanto, quase nada se fala da luta e resistência das populações afro-descendentes.

Entendemos que a iniciativa de se construir um coletivo de educadores voltados para as questões de ordem étnico-racial e cultural revela a necessidade de, como grupo, estarmos constantemente atentos e atuantes, ademais são fundamentais a organização e a formação

⁴³ Mito da Democracia Racial, sistematizado e propalado por Gilberto Freyre na obra *Casa Grande e Senzala* (2003).

⁴⁴ Grifo do autor.

qualificada do quadro de profissionais da educação, especificamente aos professores fornecer a devida preparação no que o enfrentamento com a temática, a desconstrução de preconceitos e a construção de outros sentidos suscita.

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima (MUNANGA, 2005, p. 17).

Atualmente, o município de Campinas é composto por uma extensa rede de educação básica, envolvendo a educação infantil (CEMEIs, EMEIs, CEIs e entidades conveniadas), o ensino fundamental (EMEFs- ciclos I, II, III e IV) e o Supletivo Modular (EJA)⁴⁵. Estas escolas estão distribuídas e organizadas em Núcleos de Ação Descentralizadas, os NAEDs, localizados em cinco regiões da cidade, sul, sudoeste, norte, noroeste e leste.

Segundo informações contidas no Planejamento de 2014 do Departamento Pedagógico (DEPE)⁴⁶, a cidade atende 38.717 crianças na educação infantil (sendo 32.398 crianças nas unidades educacionais da Rede Pública Municipal e 6.319 nas entidades conveniadas), 19.364 alunos no Ensino Fundamental, 2.999 na EJA e 918 alunos público-alvo da educação especial (atendidas na Educação Infantil e Ensino Fundamental). Além do que, temos 44 escolas de Ensino Fundamental e EJA e 154 de Educação Infantil (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2014, p. 1).

No que concerne ao número de profissionais do quadro da educação, o documento aponta para um número total de 4.621 divididos entre professores de educação infantil, professores dos anos iniciais do ensino fundamental, professores anos finais do ensino fundamental, professores de educação especial, professores adjuntos I e II, professores TJs, monitores e agentes de educação infantil, diretores educacionais, vice- diretores, orientadores pedagógicos, coordenadores pedagógicos e supervisores educacionais.

⁴⁵ Conforme apresentação no site da Prefeitura Municipal de Campinas. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/governo/servicos-publicos/regioes/sul/escolas.php>> Acesso em 30 de Jul. de 2015.

⁴⁶ Arquivo em PDF. Disponível em: <<http://campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/comunicado-depe-planejamento-2014.pdf>> Acesso em 30 de Jul. de 2015.

Em relação aos projetos, o programa MIPID-⁴⁷ Memória e Identidade, traria em seu bojo questões relacionadas ao gênero, sexualidade e etnia e, embora apresente uma certa roupagem no site da Secretaria Municipal de Educação, este programa não conta com a estrutura e pessoal de outrora, tampouco, oferta formações e estabelece parcerias entre as escolas capazes de contemplar a demanda de profissionais da educação.

Isto posto, a criação do CONEPPA ocorre quando um grupo de profissionais da educação, composto inicialmente por uma professora de educação infantil, uma professora adjunta da educação fundamental, três professores do ensino fundamental, uma professora do ensino fundamental da rede municipal de vinhedo e um diretor educacional de escola de educação infantil se encontram para pensar a possibilidade de se trabalhar com a temática da diversidade étnico- racial e seus desdobramentos na escola e para além dela, em parceria com a comunidade educativa e com os espaços formativos.

3. A construção da Meta 22 no PME

As reuniões do Coletivo Negro com Práticas Pedagógicas em Africanidades ocorrem mensalmente nas respectivas unidades escolares dos participantes do grupo. Por conceber este momento como espaço de formação e trocas de conhecimentos, utilizamos da premissa do diálogo como princípio motor de nossos encontros, onde cada sujeito se expressa e expõe seus anseios, aspirações, conflitos, ou seja, compartilha com os outros parte de si mesmo e de sua realidade na escola e em sala de aula. Para Oliveira (2006, p. 14) “A palavra, com efeito, muitas vezes aparece nas cosmogonias africanas como um subsídio fundamental para a criação do mundo e, neste caso, ela é portadora da “força” que anima e vitaliza o mundo”.

Prezamos nesta dinâmica a oralidade que compõe a *Cosmovisão Africana*⁴⁸ de mundo e como salienta o autor, a palavra também é aplicada numa outra área, onde ela tem um papel definitivo: a política, assim sendo, é a palavra que tem a função de fazer cumprir a jurisprudência dos ancestrais nos conselhos de família ou nas assembleias comunitárias – lugares privilegiados da prática política nas sociedades negro- africanas (OLIVEIRA, 2006, p. 14).

⁴⁷ Em conformidade com a descrição expressa no site, o programa discorre sobre a promoção da igualdade na diversidade. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/depto-pedagogico/projetos/memoria-identidade.php>> Acesso em 01 de Ago. de 2015.

⁴⁸ Conceito empregado por Eduardo Davi de Oliveira em *Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente* (2006).

Neste contexto, foi na primeira reunião do coletivo que demandamos a participação nos processos de elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) de Campinas, criando assim, meios e estratégias para que tivéssemos uma atuação no cenário municipal.

Segundo Santos (2008, p. 261) os novos movimentos sociais impactam na relação subjetividade- cidadania, revelando que a emancipação pela qual lutam não é política, mas antes pessoal, social e cultural, almejando a democracia participativa nas diferentes formas de organização social.

Buscando alcançar o maior número de escola possíveis, embora contássemos com um número reduzido de profissionais da educação municipal, travamos alianças entre os pares para que no Seminário Temático realizado nas instituições de educação básica do município pudessemos propor emendas e uma meta adicional voltada para a diversidade étnico- racial na educação.

Viabilizamos por meio de parceria com o Coletivo De Educadores Da Rede Municipal de Campinas a escrita das questões étnico- raciais e incorporamos na proposição, a escrita da questão indígena, demandadas por uma professora integrante de um GT de cultura indígena da cidade.

Neste caso, Santos (2008, p. 263) expõe que

(...) A ideia da obrigação política horizontal, entre cidadãos, e a ideia da participação e da solidariedade concretas na formulação da vontade geral são as únicas susceptíveis de fundar uma nova cultura política e, em última instância, uma nova qualidade de vida pessoal e colectiva assentes na autonomia e no autogoverno, na descentralização e na democracia participativa, no cooperativismo e na produção socialmente útil(...)

Assim, criamos para uma nova redação da meta adicional proposta na Escola de Educação Integral(EEI) Padre Francisco Silva durante o Seminário Temático, um documento no google drive que nos possibilitou além de redigir sobre a nova meta, alterar e propor emendas no documento base de todo PME, todavia, mesmo que o conteúdo do documento estivesse permeado pelas proposições acerca da diversidade étnico- racial, concentramos um maior número de emendas nas metas 7 e 8 do PME, por entender que versavam sobre a qualidade da educação básica com a melhoria do fluxo escolar, aprendizagem e elevação da escolaridade média das populações do campo, das regiões mais pobres e no que tange à igualar a escolaridade dos sujeitos declarados negros e não negros segundo o IBGE⁴⁹.

⁴⁹ Dados extraídos do Documento- Base do Plano Municipal de Campinas (2015) elaborado pelo Fórum Municipal de Educação.

O processo de construção do PME dividiu-se entre o Seminário Temático nas escolas realizado no dia 30 de junho de 2015, as Pré-Conferências realizadas no dia 16 de maio de 2015 em 5 regiões da cidade conforme as disposições dos Núcleos de Ação Educativa Descentralizados (NAEDs) e a I Conferência Municipal de Educação de Campinas, realizada em duas etapas segundo demanda da plenária, nos dias 23 de maio de 2015 e 30 de maio de 2015.

Compreendendo a dinâmica empreendida na elaboração do PME e a defesa das propostas advindas das escolas e movimentos sociais, saímos com 3 delegados indicados pelos segmentos de professores e pais das escolas que possuem vínculos. Estrategicamente nos dividimos entre três dos cinco grupos que compuseram a Conferência e devido defesa realizada em plenária, adicionamos a discussão da Meta 22 no grupo responsável também por discutir e votar as emendas das metas 7 e 8 do documento-base.

Em meio às diversas problemáticas na qual a situação educacional se encontrava, dentre as mais evidentes, a greve municipal dos servidores públicos e as manifestações para que o PME tivesse seu texto aprovado na íntegra durante a sessão de votação na Câmara dos Vereadores, o prefeito da cidade sanciona em 24 de Junho o texto (com significativas alterações nas diferentes metas e estratégias) contendo a seguinte redação para a *Meta 22 - Relações Étnico-Raciais – O Negro e o Indígena Brasileiros*, versando sobre a criação e a consolidação das políticas públicas educacionais que garantam a implementação das Leis nº 11.645/08 e nº 10.639/03 nas instituições de educação de Campinas⁵⁰, apresentando em sua composição 10 estratégias elaboradas em parcial concordância com a proposição original.

4. Entrancamentos e Devires.

Encerrado o processo de elaboração do PME, constatamos a imprescindibilidade de averiguar a aplicação da Meta 22 nas instituições de ensino da cidade. Em relação aos encontros do grupo, primeiro mantivemos contato através dos ambientes virtuais e marcamos uma reunião de retomada das atividades para o mês de agosto. Embora estivéssemos em período de recesso escolar durante o mês de julho, muitos de nós, investiram na divulgação de determinadas práticas pedagógicas consonantes com o CONEPPA em seminários, congressos, cursos, entre outros.

⁵⁰ De acordo com o texto publicado em Diário Oficial do Município de Campinas em 25 de junho de 2015.

Quanto às nossas aspirações para o futuro, a curto, médio e longo prazo, desejamos estabelecer uma rede de profissionais compromissados em âmbito político- pedagógico e cultural com a transformação de mentalidades no trato educativo no que concerne à justiça social e à igualdade de direitos em todo percurso da vida, principalmente na infância.

Desta forma, consideramos essencial descolonizar no sentido de se libertar do que nos submete, nos limita e nos extirpa das possibilidades de criar, reinventar e ressignificar o mundo, especificamente no que condiz às relações educacionais, uma vez que a produção de conhecimentos sobre o continente africano, as diásporas negras e as múltiplas concepções e formas culturais propiciam um outro olhar para a plenitude dos sujeitos e pelos modos de engendrar as relações humanas na escola e fora dela.

5. Referências

ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papyrus, 2005.

BHABHA, K. HOMI. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila et. al. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

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

_____. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências*. Brasília, DF, 2003.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

GONÇALVES, L. A. O; SILVA, P. B. G. *Movimento Negro e Educação*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 15, p. 134-158, set.-dez. 2000.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na escola*. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, David Eduardo de. *Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. *Plano Municipal de Educação*. Publicado em Diário Oficial de Campinas. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/diario-oficial/index.php?mes=6&ano=2015>> Acesso em 30 de jul. de 2015.

_____. *Programa MIPID- Memória e Identidade*. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/depto-pedagogico/projetos/memoria-identidade.php>> Acesso em 01 de ago. de 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação/ Fórum Municipal de Educação. Documento- Base Plano Municipal de Educação. Disponível em:<http://www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/plano-municipal-educacao-2014-2015/arquivos/doc_base.pdf> Acesso em 03 de Ago. de 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação/ Departamento Pedagógico. *Planejamento 2014*. Disponível em:<<http://campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/comunicado-depe-planejamento-2014.pdf>> Acesso em 30 de jul. de 2015.

198

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SILVA, P. B. G. *Africanidades Brasileiras*. In: *Revista do Professor*. Porto Alegre, v. 19, n.73, jan./mar. 2003. p. 26-30.

PEDAGOGIAS DESCOLONIZADORAS CONSIDERANDO O PROCESSO FORMATIVO E GERACIONAL DESENVOLVIDO NO QUILOMBO IVAPORUNDUVA: EXPERIÊNCIA DE DUAS PESQUISADORAS

Núcleo de Estudo e Pesquisa Práticas Educativas e Relações Sociais no Espaço Escolar e não Escolar-
UNIMEP

Márcia Cristina Américo⁵¹
Viviane Marinho Luiz⁵²

199

RESUMO: Este artigo apresenta alguns aspectos sobre educação, trabalho e modos de sociabilidade da comunidade quilombola de Ivaporunduva, que foram analisados na investigação desenvolvida no curso de doutorado em educação de Américo (2011). A pesquisa constituiu-se como estudo etnográfico e de observação participante, que possibilitou trazer para o texto as vozes e memórias de homens e mulheres dessa comunidade que foram compartilhadas comigo em diferentes situações na convivência com eles. Objetiva-se trazer para este texto elementos que constituíram o projeto político comunitário e educacional das famílias de Ivaporunduva e os desafios impostos no tempo presente às comunidades quilombolas e enfrentados por meio dos movimentos sociais de que elas participam e os quais compõem. Concluiu-se que as relações que os quilombolas dessa comunidade mantêm com outras organizações sociais e o modo como se articulam em defesa de seu território são ações que os constituem como sujeitos de sua história, e essas práticas são compreendidas como práticas educativas incorporadas na formação das crianças da comunidade como apresenta a pesquisa de mestrado e doutoramento de Luiz (2012, 2015).

Palavras chaves: Educação. Etnografia. Quilombo.

Abstract: This article presents some aspects about education, work and sociability modes of quilombola community of Ivaporunduva, which had been analysed, during the Doctoral in Education Program in Américo (2011). The research has constituted as ethnography study and participant observation, which enabled the text to bring the voices and memories of men and women of this community that were shared with me in different situations in living with them. This article aims to show elements that constituted the Community educational and political project of the families of Ivaporunduva and the challenges at the present time to Quilombola communities and faced by the social movements that they participate and which compose it. It was concluded that relations that Quilombolas of this community maintain with other social organizations and the way they articulate in defense of their territory are actions that constitute them as subjects of their history, and these practices are understood as educational practices incorporated into the education of children of the community as presents the research master's and doctoral Luiz (2012 , 2015) .

Keywords: Education. Ethography. Quilombo.

⁵¹ Pós-doutoranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (PPGE/UNIMEP) no Núcleo de Estudo e Pesquisa Práticas Educativas e Relações Sociais no Espaço Escolar e não Escolar, sob a supervisão da Profa. Dra. Anna Maria Lunardi Padilha. Email: cristinamerico@gmail.com

⁵² Doutoranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (PPGE/UNIMEP) no Núcleo de Estudo e Pesquisa Práticas Educativas e Relações Sociais no Espaço Escolar e não Escolar, sob a orientação da Profa. Dra. Anna Maria Lunardi Padilha. Email: vianeluiz@yahoo.com.br

Primeiras Palavras

Este artigo apresenta um recorte de um estudo mais amplo de cunho etnográfico e de observação participante, sobre educação, trabalho e modos de sociabilidade das famílias quilombolas de Ivaporunduva, que foi desenvolvido durante a pesquisa de doutoramento em Educação da autora Américo (2015) no Programa de Pós-Graduação da Universidade Metodista de Piracicaba entre 2011 e 2015⁵³ e da pesquisa de mestrado e doutoramento da autora Luiz 2012, 2015⁵⁴ desenvolvidas no Núcleo de Práticas Educativas e Processos de Interação do PPGE-UNIMEP. Objetivou-se trazer para o texto algumas reflexões sobre os elementos que constituíram o projeto político comunitário e educacional das famílias de Ivaporunduva e os desafios impostos no tempo presente às comunidades quilombolas e enfrentados por meio dos movimentos sociais de que elas participam e os quais compõem.

A origem de Ivaporunduva e das comunidades quilombolas irmãs foi marcada pela chegada dos primeiros africanos escravizados trazidos pelos colonizadores europeus mais antigos dessa região, no início do século XVII, para a exploração do ouro e outros metais preciosos (BARBOZA, 1992, p. 63). Ivaporunduva está localizada na região do Vale do Ribeira, em sua parte que se situa no estado de São Paulo, no município de Eldorado, e é habitada por 116 famílias, aproximadamente 347 pessoas, das quais 53 são crianças abaixo de 10 anos (AMÉRICO, 2015, p. 45). Ela é a primeira e mais antiga comunidade quilombola do Vale do Ribeira e dá origem a outras comunidades da região⁵⁵.

Desde a formação da população negra no Brasil, o processo de aquilombamento em que as famílias do Quilombo Ivaporunduva estão inseridas é histórico e dialético. Para viver no território supõe constantes embates: no passado, com o sistema escravagista, pelo

⁵³ A tese intitulada Ivaporunduva e Macuanda: Estudo etnográfico sobre educação, trabalho e modos de sociabilidade constitui-se como estudo etnográfico e de observação participante sobre educação, trabalho e modos de sociabilidade de duas comunidades: Quilombo Ivaporunduva, no município de Eldorado, estado de São Paulo, Brasil, e Macuanda, no distrito de Zavala, província de Inhambane, no sul de Moçambique. (AMÉRICO, 2015).

⁵⁴ A dissertação O quilombo Ivaporunduva a partir do enunciado de suas crianças: participação infantil no cotidiano da vida em comunidade trata-se de estudo etnográfico e de observação participante cujo objetivo foi, a partir dos enunciados das crianças da comunidade quilombola Ivaporunduva compreender através de seus enunciados como significam sua história e a história de seu povo, bem como são significados seus conhecimentos pelos narradores adultos da comunidade. A metodologia adotada foi acompanhar o cotidiano desta comunidade e de suas crianças estabelecendo relações entre seus enunciados e o processo educativo desenvolvido por seus membros adultos. (LUIZ, 2012).

⁵⁵ A Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras - Vale do Ribeira (EAACONE) contabiliza 57 comunidades na região do Vale do Ribeira – algumas em fase de reconhecimento. (AMÉRICO, 2015, p. 38).

direito à liberdade e à dignidade humana; em um segundo momento, com o poder dos fazendeiros, pelo direito à produção dos próprios meios de subsistência e à vivência de sua própria cultura e tradições; atualmente, com o poder público, por direito à posse de terra e contra os grandes empreendimentos de barragens para a construção de hidrelétricas que desestabilizam as condições de trabalho e renda.

O conceito de quilombamento remete à luta histórica pelo direito não somente de sobreviver, mas o de existir em plenitude. Trata da defesa pela existência física, cultural, histórica e social das comunidades quilombolas. Para a antropóloga Barbara Souza, “Esse existir tem um movimento fortemente voltado para a coletividade, para os laços que unem os quilombolas entre si e que, num momento mais amplo recente, une as comunidades de distintas regiões”. (SOUZA, 2008, p. 177).

Pesquisa etnográfica: aproximação entre a teoria e prática

A convivência de Américo (2015) como pesquisadora com a comunidade de Ivaporunduva constituiu um período de sete anos, o qual lhe permitiu transitar por espaços distintos ocupados pelos diferentes troncos familiares dos membros da comunidade e visualizar a sua hierarquia social. Dessa forma, não ser estranha à comunidade e manter com ela relação próxima por meio da participação em suas várias atividades, tanto por motivação acadêmica quanto pessoal. Nessa convivência, observou e esteve atenta para absorver os sentimentos e valores dos indivíduos e das relações sociais, principalmente por meio das conversas.

Estudos assim possibilitam o que Lévi Strauss (1991) aponta como crucial para a educação do pesquisador, porque, antes de uma experiência como essa, “ele poderá possuir conhecimentos descontínuos que jamais formarão um todo, e somente após a qual estes conhecimentos se ‘perderão’ num conjunto orgânico e adquirirão um sentido que lhe faltava anteriormente” (LÉVI-STRAUSS, 1991, p. 415-416).

Américo explica que:

A Etnografia prevê – e exige – a interação prolongada entre o pesquisador e as pessoas e os modos de vida que ele investiga. O etnógrafo vive no universo que não é dele, mas com o qual se envolve de modo criterioso e detalhado. Precisa, para isso, da confiança: sentimento mútuo imprescindível. Na busca por compreender os significados atribuídos pelos sujeitos ao seu contexto, o risco fica minimizado na pesquisa etnográfica, quando se ouve atentamente o que os sujeitos narram e, ao escrever sobre as narrativas, tenta-se ser fiel a elas (AMÉRICO, 2015, 290).

O autor José Dagoberto Fonseca (2009), em seu texto *Sujeitos e saberes da educação quilombola*, a partir da elaboração teórica e conceitual sobre os saberes que constituem a educação existente nas comunidades quilombolas do Brasil e partindo das especificidades das comunidades do estado de São Paulo, define as experiências e as questões constitutivas das comunidades como práticas educativas – não escolarizadas, que estiveram e estão presentes, realizadas diuturnamente pela população quilombola.

Para conhecer as comunidades quilombolas, é necessário contato com o seu cotidiano, com as brincadeiras das crianças, verificarmos a sua timidez, demonstrando que as crianças quilombolas são como outras tantas crianças: não são exóticas, mas são filhas da luta e da resistência histórica, assim como da alegria e da liberdade. Seu sorriso, seu olhar vivo pode ser captado no dia a dia sob o sol ou sob a chuva, e também sob a lua e a luz de uma fogueira incandescente. Assim, devemos captar o olhar também dos jovens, das mulheres e dos homens quilombolas, suas atividades de trabalho, seus semblantes, suas preocupações, seus saberes. (FONSECA, 2009, p. 122).

Fonseca (2009, p. 122) explica que, ao nos relacionarmos com as comunidades quilombolas,

vamos aprender – sistematizar – devolver o aprendizado produzido por essas comunidades ao longo do tempo. O contato com essas comunidades nos projeta ao passado, nos recoloca no presente e nos lança ao futuro destas e nestas crianças, jovens, mulheres e homens.

Sendo assim, compreendemos que:

Esses homens e mulheres contribuem para nos recolocarmos junto deles pela resistência contra o processo de aquilombamento; por mudanças sociais e pelo desenvolvimento humano. Assim, a pesquisa não se desloca do movimento social e coletivo. O diálogo travado com os quilombolas possibilita a reflexão e a problematização e amplia a discussão crítica sobre a realidade das comunidades quilombolas no Brasil, nos instrumentaliza para analisar a educação escolarizada na esfera oficial estatal e a educação produzida e realizada cotidianamente pela população quilombola (AMÉRICO, 2015, p. 179).

A Tradição oral como meio de comunicação predominante no Quilombo Ivaporunduva

O Quilombo Ivaporunduva e as comunidades irmãs há pouco menos de 40 anos, caracterizavam-se como comunidades ágrafas. Ainda nos dias de hoje – apesar de virem aumentando o interesse e a necessidade, principalmente pelos mais jovens, do uso de tecnologia digital para comunicação – a fala ainda é o meio de comunicação predominante.

Os recados caminham junto com essas pessoas até chegarem ao destino; e, no boca-a-boca e de boca a orelha, as negociações ocorrem em momentos de conversa olho-no-olho.

Para Hampaté-Bâ (2010, p. 166), as histórias africanas estão ligadas à tradição oral, que está fundamentalmente atrelada a experiência e às ações do cotidiano do homem e da sua comunidade, não é abstrata e nem isolada da vida, envolve o homem em visão e presença particulares no mundo que é concebida como um Todo, no qual cada um se religa e interage (HAMPATÉ-BÂ, 2010, p. 169).

Jan Vansina explica que, “A tradição oral pode ser definida de fato, como um testemunho transmitido de uma geração para outra” (VANSINA, 2010, p. 140). Sendo assim, “seria um erro reduzir a civilização da palavra falada a uma “negativa”, ausência de escrever” (2010, p. 139). Sendo assim, a oralidade é definida aqui como uma atitude diante da realidade e não da ausência de habilidade. Entendemos que “a escrita é a continuidade da oralidade” sendo a manifestação da oralidade consciente e profícua (MANJATE, 2011, p. 33).

Para compreender a história social e territorial da comunidade quilombola de Ivaporunduva, o caminho metodológico primeiro e fundamental foi a busca pela tradição oral. As experiências de vida dos quilombolas são compartilhadas com as pesquisadoras AMÉRICO e LUIZ pela oralidade.

Entendemos que a escrita e a pesquisa se dão por meio da palavra carregada pelos mais velhos, que passam de geração a geração. O contato com a história dos quilombolas pode possibilitar a compreensão das reivindicações que se inscrevem contemporaneamente no cenário político, social e econômico do país, apreendendo criticamente os conflitos políticos e socioeconômicos por terra, trabalho e renda, educação e saúde.

O projeto político-educacional comunitário no Quilombo Ivaporunduva

As pesquisas de Américo (2013; 2015) teve como proposta compreender as práticas sociais da comunidade do Quilombo Ivaporunduva, captando e sistematizando dados sobre a história e a organização social e territorial das famílias desse quilombo. “Os mais velhos contaram sobre o trabalho na terra, sobre os modos de vida no passado e as mudanças. E os mais jovens compartilharam de suas esperanças e sonhos de existirem dentro do território como sujeitos de direitos [...]” (AMERICO, 2015, p. 12).

Na história de Ivaporunduva, as mulheres quilombolas foram as primeiras a serem iniciadas na formação bíblica e política, por meio da inserção das Pastorinhas na comunidade

e, mais tarde, os homens passaram a se integrar nesses estudos⁵⁶. As Irmãs Pastorinhas estavam num terreno fértil e atentas aos anúncios e denúncias das famílias sobre os conflitos de terra que se davam por meio de ameaças pelos fazendeiros e por pessoas qualificadas por eles como grileiros, porém, os conflitos se intensificaram principalmente para as comunidades negras rurais que estavam localizadas próximo do Rio Ribeira de Iguape. A principal ameaça era a de expropriação de suas terras pelo projeto de construção de quatro barragens hidrelétricas em Tijuco Alto, Funil, Batatal e Itaoca, no Vale do Ribeira, proposta pelo Grupo Votorantim (Companhia Brasileira de Alumínio). As famílias de Ivaporunduva e as comunidades irmãs iniciaram um movimento que culminou em ações sociais e políticas para mudança na dinâmica das comunidades, com o apoio dos órgãos governamentais (Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo e Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo – Itesp)⁵⁷.

Entre as décadas de 1980 e 1990, as famílias e lideranças quilombolas foram transitando e se inserindo em várias frentes de trabalho político e social da Via Campesina no Brasil, principalmente o MST e o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), que tiveram como bases a matriz marxista e as concepções e metodologias pedagógicas de Paulo Freire (educação popular) (PERUSSO, 2011).

Desde 1990, as comunidades se organizam contra as desapropriações de suas terras e a aprovação do projeto da construção das barragens das hidrelétricas visando a produção de energia para gerar riqueza às indústrias, e várias manifestações ocorreram em diferentes lugares públicos e privados⁵⁸.

Em meados de 1986, as lideranças quilombolas de Ivaporunduva (Benedito Alves e José Rodrigues) passam a compor o Movimento Negro, em São Paulo. Os participantes discutiram uma série de proposições, as quais foram aprovadas e inscritas nos artigos 86, 215,

⁵⁶ Cf.: PAZ (2001, p. 69-91).

⁵⁷ Cf.: Andrade (1997).

⁵⁸ Em 12 de março de 2008, as comunidades quilombolas do Vale do Ribeira e os movimentos sociais organizados (aproximadamente de 700 pessoas) ocuparam os prédios do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), órgão do governo, foi fundamental para dar visibilidade à intervenção, pois esse órgão é responsável pela aprovação do projeto das hidrelétricas. Essas manifestações foram protagonizadas por comunidades ameaçadas pelas barragens (caiaaras, indígenas, quilombolas e ribeirinhos) e organizações que apoiam o movimento social, sendo eles: Partido dos Trabalhadores (PT), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento Social Quilombola, Equipe de Articulação das Comunidades Negras (Eacone), Movimento dos Ameaçados por Barragens do Vale do Ribeira (Moab), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Instituto Socioambiental (ISA) e ambientalistas. Algumas das manifestações ocorreram no Ministério Público de São Paulo (27 de julho de 2007); no Ginásio Polí Esportivo Municipal Félix Balois Pupo – Eldorado (SP) (09 de julho de 2007); na Rodovia Régis Bittencourt-BR-116 (18 de agosto de 2009).

216 da Constituição Federal de 1988, assegurando o reconhecimento público da população quilombola enquanto sujeitos de direitos. Benedito Alves conta-nos que “*Em São Paulo já tinha grupo de consciência negra que já trabalhava, e aí, a igreja católica conduziu algumas pessoas daqui pra acompanhar esse grupo pra compreender o porque a situação estava desse nível, e a gente não podia sair dessa situação*” [16 de janeiro de 2010].

José Rodrigues, também recorda e fala sobre esse momento: “

Aqui tinha um grupo que sempre a gente viajava pra São Paulo em 86, que a gente se reunia no Ipiranga, discutindo leis que beneficiasse o povo negro brasileiro, né. Nós éramos aquele negro que entendia pouco disso, mas a gente tava sempre ajudando, tentando, entende? E hoje entendemos a importância disso. Que foi através daquelas coisas, que hoje nós temos a constituição, temos algum direito, tivemos que brigar por ele, pelas leis. Mas tendo uma brecha nós vamos brigar [09 de julho de 2010].

Um dos legados das lideranças quilombolas tem sido a formação educacional político-comunitária das famílias quilombolas. José Rodrigues explica que “[...] *a luta do nosso povo é uma luta em todos os sentidos: luta por educação, luta por saúde, luta por moradia, luta por terra né? Então dentro dessas luta, nós, mais velhos, vamos trabalhando e os mais jovens vão continuando, então eles vão aprendendo a questão política*” [20 de agosto de 2008].

Observa-se que a formação de lideranças se dá em processo de longo tempo, na interação com as atividades sociais e políticas, internas e externas da comunidade, junto com os movimentos sociais⁵⁹ que instituem e reivindicam políticas públicas pela defesa do território e desenvolvimento local. As crianças, adolescentes e jovens de Ivaporunduva participam ativamente desse processo de formação educacional político-comunitário

Na comunidade quilombola de Ivaporunduva, as crianças, os adolescentes e os jovens ainda escutam os mais velhos, a forma de organização social ainda possibilita a interação da fala e escuta, do aprender e receber por meio da memória coletiva e da palavra e, nessa interação, eles se constituem o homem da palavra, do artesanato, da agricultura familiar que produz e organiza a vida por meio do trabalho consciente. Elas participam desse processo de formação educacional político-comunitário.

A tradição oral se desenvolve por meio da escuta das narrativas em todos os espaços - são espaços abertos que não estão cercados por muros. Esses espaços, defino como escola da

⁵⁹ Os quilombolas compõem e participam da Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas (Conaq), Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras do Vale do Ribeira (EACONE); Movimento dos Ameaçados por Barragens (Moab), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e Movimento Negro, entre outros.

tradição oral – quem nasce e cresce nele está em contato diariamente com os contadores de histórias da tradição afro-brasileira.

As crianças ocupam livremente todos os espaços e estão presentes junto aos mais velhos da comunidade: nas manifestações e ações políticas; nos movimentos sociais dentro e fora da comunidade; nas assembleias da Associação; escutam as narrativas e depoimentos dos líderes sobre os modos de vida, sobre a luta e articulação quilombola por direito à terra; acompanham visitas dos turistas; estão junto aos familiares nas festas, no trabalho na roça e na igreja; conversam com pesquisadores.

Participação infantil no cotidiano da vida em comunidade de Ivaporunduva

A autora Viviane Luiz (2012, p 56-57), em sua pesquisa de mestrado “O Quilombo Ivaporunduva a partir do enunciado de suas crianças: participação infantil no cotidiano da vida em comunidade” entrevistou as crianças de Ivaporunduva. Ao entrevistá-las e perguntar-lhes sobre suas formas de vida, foi possível apreender que trazem em seus discursos as marcas de sua historicidade e de sua etnicidade, do sentimento de pertença em suas relações com a comunidade e com o território e dos modos de viver quilombola. Analisa e considera que as relações sociais e o aprendizado das crianças quilombolas dentro do quilombo se dão em todos os espaços.

Apresentamos trechos de algumas das entrevistas realizadas por ocasião da pesquisa de Luiz (2012) em que os narradores mirins Érik, Valdir e Fernanda, que na ocasião tinham os dois meninos nove anos de idade e a menina seis anos de idade, nos dão indícios acerca da necessidade de uma reeducação das relações étnicorraciais, bem como apresentam denúncias no que se referem aos direitos sociais negados relacionados ao território, a luta contra as barragens, a educação escolar dentre outras reivindicações. Vejamos o que nos diz Érik:

Pesquisadora: *Quem é Maria Joana?*

Érik: *Maria Joana é uma mulher que fica bateno nos negro, surrano eles.*

Pesquisadora: *Por que ela fazia isso?*

Érik: *Porque ela num gosta dos negro. Ela mandava eles trabaiá pra ela.*

Pesquisadora: *É? O que eles tinham que fazer de serviço, de trabalho?*

Érik: *Pegá oro préla.*

Pesquisadora: *Pegar ouro? E o que aconteceu com o ouro que pegaram?*

Érik: *U... U oro eles num conseguiu achá.... Não! Achá, achô mai só que eles num dava, num gostava de dá o oro pra Maria Joana.*

Quando responde – preferencialmente no tempo presente, quando lhe pergunto no passado sobre a Maria Joana⁶⁰ – Érik revela os enunciados com os quais dialoga, explicitando nessa forma de resposta sua apreensão quanto às tensões inter-raciais: “*Maria Joana é uma mulher que fica bateno nos negro, surrano eles*”, “*Porque ela num gosta dos negro*”.

Este pequeno morador parece saber que a história do quilombo está estreitamente relacionada com a escravização e mineração. Fala-me especificamente do Quilombo Ivaporunduva e traz o passado, da origem do Quilombo, sem deixar de mostrar, também, algum conhecimento sobre o que vive seu povo no momento presente: os desafios enfrentados pela comunidade na preservação do território como demonstra no trecho a seguir:

Pesquisadora: *E o que você sabe sobre barragem Erik? Você é favor ou você é contra?*

Érik: *É contra!*

Pesquisadora: *Por quê?*

Érik: *Por que barrage destrói tudo a nossa casa, leva tudo a nossa cumida, nosso alimento, leva as coisa da gente.*

Pesquisadora: *E o que é barragem?*

Érik: *Barrage é um negócio qui, de lá... Antonumílio⁶¹ [ele ri] ele, ninguém gosta que ele sórti a barrage se não vai destruí tuda nossa casa.*

Pesquisadora: *E ele sabe disso?*

Érik: *Sabe.*

Pesquisadora: *E ele quer mesmo assim fazer a barragem?*

Érik: *Ele, ele qué sortá a barrage mai ninguém... tudo mundo tá lutano que ele num sórte.*

Pesquisadora: *Quem que está lutando?*

Érik: *Ué....! Tudo nói da comunidade aqui!*

Sobre a entrevista com o pequeno Valdir destaco o trecho em que anuncia e denuncia a luta de seu povo pelo território o que converge com a luta contra as barragens. Vejamos o que ele nos diz:

Pesquisadora: *Valdir, o presidente Lula⁶² vai vir aqui no Quilombo, você sabia disso?*

⁶⁰ Ivaporunduva tem sua origem no século XVII, pela ocupação de mineradores e, segundo documentos da igreja – Livro Tombo da paróquia de Xiririca, (Xiririca equivale ao atual município de Eldorado) tem sua origem atrelada à chegada tanto dos dois irmãos mineradores – Domingos Rodrigues Cunha e Antonio Rodrigues Cunha – e de um grupo de 10 negros escravizados, comprados de Antônio Soares de Azevedo; quanto da mineira Joanna Maria, nesse mesmo período. Embora no livro Tombo da paróquia de Xiririca seu nome conste como Joanna Maria, nos relatos orais, os moradores se referem a ela ora como Joana Maria, ou mais comumente como Maria Joana.

⁶¹ Refere-se ao empresário Antônio Ermírio de Moraes. Aqui não é o caso de personificar o empresário Antônio Ermírio de Moraes (Falecido aos 86 anos em 24/08/2014) como “o inimigo” dos quilombolas do vale do Ribeira, mas de trazer a luta deste grupo social contra a expropriação de suas terras.

⁶² As datas 16 de julho, 23 de agosto e 22 de novembro de 2010 foram previstas para a visita do ex-presidente do Brasil, Luis Inácio Lula da Silva, para a inauguração da ponte sobre o rio Ribeira de Iguape. A ponte dá acesso

Valdir: *Sabia.*

Pesquisadora: *Se você pudesse falar alguma coisa para ele aqui do Quilombo, o que você falaria para ele, se tivesse que falar alguma coisa, desse um recado para ele?*

Valdir: *Eu falaria prele também lutar pela barragem. Prele arrumá, o que eu falei também pra você já hoje.*

Pesquisadora: *Para ele arrumar...*

Valdir: *Arrumar a escola, o postinho.*

Pesquisadora: *Para ele arrumar a escola? Você falaria isso para ele?*

Valdir: *Falaria.*

Provoquei em Valdir algumas lembranças a respeito de algumas coisas que já havíamos conversado em outros momentos anteriores a essa conversa, como por exemplo, quando o instigo a falar das mudanças que ele sugeriu para o posto de saúde e para a escola da comunidade. “O maior número de nossas lembranças nos vem quando nossos pais, nossos amigos, ou outros homens, no-las provocam”. (BOSI, 1994, p.55).

Valdir e eu conversamos por mais tempo sobre as condições materiais concretas da vida na comunidade, enfocando as necessidades de mudanças. Valdir aponta a necessidade de um prédio mais bem conservado para a escola: “*Eu mudaria tudo lá na escola*”. “*Eu mudaria as parede, pintava as parede*”. “*O telhado também indereitava porque quando chove pinga muito*”. Quando fala dos livros, dá indícios de que os valoriza como material que pertence à escola e a eles, da comunidade: “*Indereitava tudo lá na escola, os livros.*” “*Os livro, quando chove, molha tudo e rasga*”.

E sobre a entrevista com a pequena Fernanda que na ocasião da pesquisa tinha seis anos de idade optamos por destacar alguns trechos que sinalizam a importância da tradição oral nesse processo de formação e preparação dos pequenos para o projeto-político educacional comunitário existente no quilombo Ivaporunduva. É importante ressaltar que suas palavras “não soam como um eco desencarnado, simples repetição mecânica” (CIAMPA, 1987, p.111), pelo contrário, apontam suas memórias e peculiaridades de vida. Nascida em 2004, fala sobre a enchente de 1997 sem tê-la vivenciado. “*A enchente foi lá no fundo de casa lá (...) sortaro a barrage*”.

Nesse sentido, Hobsbawm nos ajuda a pensar:

Todo ser humano tem consciência do passado (definido como o período imediatamente anterior aos eventos registrados na memória de um indivíduo) em virtude de viver com pessoas mais velhas. [...] Ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou da comunidade), ainda que apenas

aos quilombos Ivaporunduva, Galvão e São Pedro, porém a inauguração fora adiada por motivos de mau tempo. A ponte passou a ser utilizada pelos quilombolas a partir de agosto sem a inauguração prevista, remarcada por três vezes.

para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. (HOBSBAWN, 1998, p.22).

O que sabe Fernanda sobre a história de Ivaporunduva? Quais as pistas de que seu aprendizado foi com os mais velhos da comunidade?

Maurice Halbwachs, estudioso das relações entre memória e história pública, realizou uma interpretação social da memória, tratando-a como fenômeno social, amarra a memória da pessoa à memória do grupo; e esta última à esfera maior da tradição, que é a memória coletiva de cada sociedade. (BOSI, 1994, p.55). A interpretação social da memória traz contribuições na análise dos enunciados das crianças que refratam os aspectos enraizados na memória coletiva de sua região e grupo social de origem.

Sobre a barragem Fernanda diz:

Pesquisadora: *Você acha que a barragem é coisa boa?*
Fernanda: *Não é bom.*
Pesquisadora: *Por que não é bom?*
Fernanda: *Por causa que afunda tudo a casa dos outro.*

Sobre a Associação Quilombo de Ivaporunduva:

Pesquisadora: *Aqui no quilombo tem presidente da Associação?*
Fernanda: *Tem, Maria da Guia.*
Pesquisadora: *O que o presidente da Associação faz?*
Fernanda: *Eles... eles trabalham co turismo.*
Pesquisadora: *Se você fosse presidente da Associação, Fê, o que você iria fazer aqui pelo quilombo?*
Fernanda: *Eu ia trabaíá com os turista [que é uma das atividades desenvolvidas pelo seu avô, Ditão].*

Sobre a origem do Quilombo:

Pesquisadora: *Fernanda, fala para mim quem chegou aqui no quilombo primeiro?*
Fernanda: *Os escravo.*
Pesquisadora: *E quem trouxe eles? Eles vieram sozinhos?*
Fernanda: *Eles vieram sozinhos.*
Pesquisadora: *Você sabe alguma coisa da Maria Joana?*
Fernanda: *A Maria Joana mandava os escravo i... é... ele... ela... a Maria Joana, ela, ela metia o chicote nos escravo pra os escravo i achá oro pra ela aí o escravo não queria dá o oru pra Maria Joana.⁶³*
Pesquisadora: *E o que eles fizeram com o ouro?*
Fernanda: *Eles esconderam pra eles e falaram pra Maria Joana que não acharam.*

Sobre a condição de moradora do quilombo:

Pesquisadora: *Você gosta de morar no quilombo?*
Fernanda: *Gosto.*

⁶³ Fernanda e outras crianças da comunidade relataram-me que o ouro achado foi enterrado e/ou escondido na igreja.

Pesquisadora: *Por que você gosta?*

Fernanda: *Porque é bom, a gente se diverte muito. Brinca. Tem família.*

Sobre a distinção entre quilombo e cidade:

Pesquisadora: *O que é diferente aqui no quilombo?*

Fernanda: *Nada.*

Daniele: *Não, Fernanda!*⁶⁴

Pesquisadora: *É tudo igual?*

Fernanda: *Não.*

Daniele: *Na cidade tem praia aqui não.*

Fernanda: *Na... na outra cidade tem praia.*⁶⁵

Chamou-nos a atenção o fato de que as crianças sabem sobre a personagem Maria Joana. Parecem ter ouvido a mesma história desde muito cedo em suas vidas. Quando visitantes chegam à comunidade, eles sempre são recepcionados por um líder que conta a origem de Ivaporunduva desde o processo de mineração, quando Maria Joana, proprietária de escravos, chega ao local trazendo-os para trabalharem na extração do ouro.

Fernanda, como as outras crianças entrevistadas, falam com desenvoltura dessa personagem. Observemos que associam a origem do Quilombo ao processo de escravização da população negra, à extração do ouro por mineradores (as) que chegaram para explorar esse território, rico em ouro de aluvião. Fernanda sabe disso: “*A Maria Joana mandava os escravo i... é... ele... ela... a Maria Joana, ela, ela metia o chicote nos escravo pra os escravo i achá oro pra ela aí o escravo não queria dá o oru pra Maria Joana. Eles esconderam pra eles e falaram pra Maria Joana que não acharam*”.

Os líderes que contam a história que as crianças ouvem falam de Maria Joana e de outros mineradores. Narram sobre o Neguinho-D’água tanto como mito de origem do Quilombo como também para apontar a necessidade da preservação de suas terras e suas águas.

Érik assim se expressou enquanto eu o entrevistava:

Falaram pra mim assim que Neguinho-D’água quando a gente ta pescando e depois quando é mio dia, quando a gente vai comê cumida, diz que... depois que a gente come cumida vai pescá, diz que o Neguinho-D’água parece pa gente e puxa a perna da gente pa água. [...] Meu vô Levi fala pra mim.

Conversamos sobre turismo e barragem, temas recorrentes. Todavia, não se trata de turismo como entendido na maioria das cidades (agências, passeios, excursões etc.). O que é

⁶⁴ Daniele adverte sua sobrinha Fernanda sobre a diferença existente entre quilombo e cidade.

⁶⁵ Tanto Fernanda como sua tia Daniele já passaram temporadas visitando parentes na cidade praiana de Santos (SP).

explicado aos que lá chegam (e, portanto, ouvido constantemente pelas crianças) é que se trata de turismo *étnico e de base comunitária*, porque fala da história desse povo negro quilombola.

As crianças já nasceram nos ombros da luta contra as barragens - há 20 anos com a CBA, uma das empresas do grupo Votorantin do empresário Antônio Ermírio de Moraes. Seus familiares, e já muitas delas, têm certeza de que a construção de barragens causa a morte de grupos de pessoas ou até populações inteiras de uma região. Com seis anos de idade, Fernanda foi capaz de alertar para o perigo da destruição caso as barragens sejam construídas: “*Não é bom. Por causa que afunda tudo a casa dos outro*”.

E as crianças na convivência estão aprendendo, se apropriam dos conhecimentos e os expressam a seu modo, o que podemos caracterizar como pedagogias anti-colonialistas por parte dos mais velhos da comunidade que inserem os mais novos ao pensarem o projeto-político educacional comunitário pautado na efetiva participação infantil e dos jovens da comunidade para a continuidade do histórico de luta e resistência dos quilombolas de Ivaporunduva.

É factual que o olhar superior dos europeus sobre a alteridade fez com que se tornassem (ao menos sob seus próprios critérios de legitimação) ou com que se colocassem como os redentores da humanidade, os mantenedores da civilização.

Historicamente constatamos que o olhar superior do europeu sobre o diverso desembocou no processo de colonização dos países da América, Ásia e África.

Mediante os processos de colonização dados historicamente podemos assumir que educados com os valores civilizatórios ocidentais todos já fomos.

É nesse sentido que se faz necessário reeducar nosso olhar no que tange ao modo de resgatar o passado e atualizar as memórias, sobretudo no que se referem às memórias alijadas historicamente, como a da infância negra e quilombola, dos plebeus, dos operários, dos assentados, dos homens e mulheres do campo, do negro, do indígena, do homossexual, por que como sugere Delgado (2006, p.51): “O mundo moderno, caracterizado por uma temporalidade frenética e em permanente transformação, vive um processo de desenraizamento”.

A etnografia e as pesquisas pautadas na observação participante com as contribuições antropológicas e de um modo arqueológico buscam certa arqueologia do saber ao cavar na história os conhecimentos produzidos também pelos povos de matriz oral.

O diálogo com a historiografia produzida por Bâ tem como aporte teórico e metodológico a circularidade das narrativas tirando do centro a Historiografia oficial e

ocidental para dar vazão aos conhecimentos produzidos pela humanidade, não apenas a humanidade ocidental, mas a humanidade em seu sentido pleno, geograficamente falando.

Em relação ao historiador Hampaté Bâ vale ressaltar a feitura da autobiografia realizada quando tinha um pouco mais de 80 anos de idade, que pode ser observada no livro *Amkoullel, o menino fula* em que contém o registro de suas memórias. No prólogo intitulado *A Memória Africana* diz assim:

Muitos amigos que leram o manuscrito mostraram-se surpresos. Como é que a memória de um homem de mais de oitenta anos é capaz de reconstituir tantas coisas e, principalmente, com tal minúcia de detalhes? É que a memória das pessoas de minha geração, sobretudo a dos povos de tradição oral, que não podiam apoiar-se na escrita, é de uma fidelidade e de uma precisão prodigiosas. Desde a infância, éramos treinados a observar, olhar e escutar com tanta atenção, que todo acontecimento se inscrevia em nossa memória como em cera virgem. Tudo lá estava nos menores detalhes: o cenário, as palavras, os personagens e até suas roupas. (HAMPATÉ BÂ, 2003, p.13)

Partindo das características da tradição oral explicitadas por Hampaté Bâ e dos estudos sobre história e memória, ao falar de memória africana faz-se necessário sinalizar o espaço geográfico estudado, ou delimitar o campo da pesquisa.

Quando se fala da “tradição africana”, nunca se deve generalizar. Não há *uma* África, não há *um* homem africano, não há *uma* tradição africana válida para todas as regiões e todas as etnias. Claro, existem grandes constantes (a presença do sagrado em todas as coisas, a relação entre os mundos visível e invisível e entre os vivos e os mortos, o sentido comunitário, o respeito religioso pela mãe etc.), mas também há numerosas diferenças: deuses, símbolos sagrados, proibições religiosas e costumes sociais delas resultantes variam de uma região a outra, de uma etnia a outra; às vezes, de aldeia para aldeia. (HAMPATÉ BÂ, 2003, p.14).

Quando optamos em pesquisar sobre as questões voltadas a história e a memória não podemos ter como base apenas os estudos estritamente pautados nos elementos da ciência moderna, cartesiana e positiva, uma vez que tal concepção acerca da memória nega aos antepassados dos sujeitos afro-brasileiros o lugar concreto de sujeitos históricos.

Nesse sentido ao considerar a história impreterivelmente restrita e subordinada à escrita, boa parte dos historiadores profissionais secundarizaram e secundarizam os povos de tradição oral reduzindo-os a adjetivação de a – históricos e acabam por negar às culturas de matrizes orais o lugar da cognição e da civilização, destituindo e desqualificando a natureza epistêmica de matriz oral, rotulando os povos de matrizes orais pejorativamente como “*primitivos*” e não no sentido de primeiros ou reportando a ancestralidade da civilização humana em África.

O expansionismo epistêmico do mundo europeu, sobretudo no que diz respeito ao branqueamento⁶⁶ do processo de conhecer inter-relacionou a produção da memória e a produção dos registros escritos.

O papel do corpo foi substituído pelo cientificismo europeu carregado da “objetividade”, da separação teológica corpo – alma – razão e pelo reducionismo do corpo e do movimento na medida em que ocorreu a legitimação do “Penso, logo existo” *pensado* por René Descartes.

Nesse sentido, ao pontuar as características do pensamento moderno, explicitamente em relação ao racionalismo, Aranha (1989, p. 131) explicita:

Vimos como o homem moderno, desde o Renascimento, opõe ao critério da fé e da revelação *o poder exclusivo da razão* de discernir, distinguir e comparar. Ao dogmatismo, opõe a possibilidade da dúvida. Desenvolvendo a mentalidade crítica, questiona a Igreja e a filosofia aristotélica, rejeitando o princípio da autoridade. Assume uma atitude polêmica perante a tradição. Busca a laicização do saber e luta contra os preconceitos e a intolerância.

O processo acima vem acompanhado por uma tendência antropocêntrica, ou seja, um resgate da dimensão propriamente humana sob todos os aspectos. Um desses aspectos é a preocupação dominante na Idade Moderna em compreender o *sujeito que conhece*. São colocadas importantes questões a respeito do conhecimento e filósofos como Descartes, Bacon, Locke, Hume, Spinoza ocupam-se com o *problema do método*, isto é, com os procedimentos da razão na investigação da verdade.

A forma de conhecer das culturas de matrizes orais não trabalha com dicotomias, tampouco diminui o corpo em prol da cognição e da objetividade.

Ao elucidar as relações de poder existentes na legitimação da escrita, Fonseca (1998, p. 136) nos aponta que:

Uma das formas de linguagem que se apresenta hegemonicamente entre nós é a palavra em sua forma escrita ou falada. Damos maior peso atualmente à palavra escrita do que a falada, isto não deixa de ser um movimento de legitimação dos registros manuscritos que se transformaram em papéis carregados de “verdade”. Esta forma de linguagem resguarda e fortalece os segmentos sociais letrados e dominantes na medida em que os tornam difusores da “verdade histórica e científica”. A palavra escrita é tornada domínio de grupos, portanto veículo de poder.

A civilização ocidental sobrepôs a escrita em detrimento da oralidade⁶⁷, além de restringir a memória a uma lógica que não lhe é condizente, pois não se deve categorizar a

⁶⁶ “Quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a auto-estima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social”. (CARONE, BENTO, 2002, p. 25-26).

⁶⁷ O filme brasileiro *Narradores de Javé* conta a história de um povoado que seria destruído pelas águas caso não fosse feito por seus moradores um Dossiê (documento escrito) com as histórias e memórias do lugar. Para

história oral pelos valores da cultura letrada. (PAULA JUNIOR, 2014, p.80). “De acordo com Ki Zerbo (2010), não se faz história da África sem levar-se em conta a oralidade e a oralidade é pautada na memória.” (PAULA JUNIOR, 2014, p.68). Não se trata aqui de um processo de desqualificação da civilização euro-ocidental, tampouco da ciência moderna e seus saberes, mas há de ser considerada a necessidade de revisões profundas no que diz respeito à hegemônica historiografia oficial

Referências Bibliográficas

ALVES, G. L. (2005) O Trabalho Didático na Escola Moderna: formas históricas. Campinas, SP: Autores Associados.

AMÉRICO, Márcia Cristina. **Quilombo Ivaporunduva: evolução histórica e organização territorial e social.** 2010. 196 p. (Dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), Piracicaba, 2010.

_____. **Práticas coletivas na constituição da vida quilombola: história da comunidade tradicional de Ivaporunduva.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

_____. **Ivaporunduva e Macuanda: Estudo etnográfico sobre educação, trabalho e modos de sociabilidade.** 2015. 323 f. Tese (Doutorado) Educação – Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), 2015.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação.** São Paulo: Moderna, 1989.

BARBOZA, Guilherme dos Santos. **Relatório Etnográfico Técnico-Científico.** Equipe de Articulação e Assessoria das Comunidades Negras do Vale do Ribeira- (Eacone); Comissão Pastoral da Terra (CPT) e Movimento dos Ameaçados por Barragens (Moab). Financiador: Mitra Diocesana de Registro. 1992.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos.** 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/MEC/Seppir. Brasília, DF, out. 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 19 jan.2015.

elaborar o documento, Pedro Biá (morador do povoado alfabetizado rudimentarmente) sai pelo povoado a ouvir os moradores (as) que lhe contam suas histórias e memórias, ao fazê-los reconstruam a história e a importância do povoado, ao menos para eles próprios.

CAMPANHA contra barragens do Ribeira. O projeto de Tijuco Alto e seu histórico. Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em:

<<http://www.socioambiental.org/inst/camp/Ribeira/tijuco>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

CARDOSO, Maria Angélica. Estado da arte acerca das escolas multisseriadas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p.174-193, mai.2010.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FONSECA, Dagoberto José. A presença-ausência afro-brasileira: escola e livro didático. In: SOUZA Junior, V.C. (org.). **Uma dívida, muitas dívidas**: os afro-brasileiros querem receber. São Paulo: Atabaque – Cultura negra e teologia, 1998.

_____. **A História, o africano e o afro-brasileiro**. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2006.

_____. Sujeitos e saberes da educação quilombola (Unidade 4). In: MORAES, Mara Sueli Simão; MARANHE, Elisandra André (Orgs.). **Educação para populações específicas**. v. 3. São Paulo: 2009. p. 119-141. (Coleção UNESP-SECAD-UAB).

_____. Protagonismo quilombola: seus sujeitos e seus saberes influenciando a Educação. **Comunicações**. Universidade Metodista de Piracicaba. Faculdade de Ciências Humanas. Programa de Pós Graduação – Piracicaba, v. 1, n. 1, jan/jun/2014.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMES, Nilma Lino. **As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas**: desafios e perspectivas. In. Práticas Pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. Nilma Lino Gomes (org.) 1.ed. Brasília: MEC; UNESCO. 2012, p. 19.

HAMPATÉ BÂ, A. Tradição Viva. In: KI-ZERBO, J. **História Geral da África I**; metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010. p. 167-212.

_____. **Amkoullel, o menino fula**. Trad. Xina Smith Vasconcellos. São Paulo: Casa das Áfricas/Palas Athena, 2003.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LEITE, Fábio Rubens da Rocha. Prefácio In BÂ, Hampatê. **Amkoullel, o menino fula**. São Paulo: Casa das Áfricas/Palas Athena, 2003. p.9-12.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

LUIZ, Viviane. **O Quilombo Ivaporunduva a partir do enunciado de suas crianças:** participação infantil no cotidiano da vida em comunidade. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), Piracicaba, 2012.

_____. **O Quilombo Ivaporunduva a partir do enunciado das gerações.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PAULA JUNIOR, Antônio Filogênio de. **Educação e oralidade no oeste africano pela representação de Amadou Hampaté Bâ.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, Piracicaba, 2014.

PERRUSO, Marco Antônio. Pedagogia Freireana e Marxismo: a formação política na Via Campesina Brasil. In: Colóquio Nacional Marx e o Marxismo 2011: teoria e prática. Universidade Federal Fluminense – Niterói/RJ. 28 nov. 2011 a 01 dez. 2011. Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e Marxismo (NIEP MARX). **Anais...** Disponível em: <<http://www.uff.br/niepmarxmarxismo/MManteriores/MM2011/TrabalhosPDF/AMC473F.pdf>>. Acesso em 16 mai. 2014.

MANJATE, Tereza. Literatura Oral: rupturas e continuidades. **Revista de Ciências Sociais e Humanas.** CEA-UEM, v. 22. n. 1, Dez. 2011.

SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se:** Panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola Brasileiro. 2008. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília, 2008. 177 p.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África**, I: Metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. Capítulo 7 – p. 139-167.

COLONIALISMO NO PÓS-COLONIALISMO: VIVÊNCIA E REFLEXÃO COM A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NO TIMOR-LESTE

Grupo de pesquisa: Educação Científica e Cidadania (FE/UnB)

Hélio José Santos Maia
Maria Helena da Silva Carneiro
Programa de Pós-Graduação em Educação

217

RESUMO: Este trabalho procura refletir um elemento pouco discutido no âmbito da teoria pós-colonial que é o processo de colonialismo em contexto pós-colonial. Para isso faz-se relato de experiências em um projeto de cooperação internacional em Timor-Leste, Programa de Formação de Professores em Exercício na Escola Primária do Timor-Leste (PROFEP-Timor), usando pesquisa explicativa com método observacional tendo como fonte documentos denominados “memórias”, utilizadas como relatórios à coordenação do projeto. O trabalho procura analisar elementos de aculturação da infância em Timor-Leste no contexto pós-colonial, por meio da adoção da língua portuguesa como língua oficial de instrução, no âmbito da escolarização ocidental no ensino de ciências por seu currículo. Para sua fundamentação teórica são utilizados construtos da Teoria Pós-Colonial no campo educacional, para construir reflexões sobre os elementos que fundam esse processo de mudança e conformação cultural promovido em um país recém saído de dominação colonial por dois países, Portugal e Indonésia. Inicialmente no trabalho são apresentadas as justificativas, sua metodologia e no desenvolvimento, se situam as bases históricas da educação no Timor-Leste, fazendo-se um recorte no campo de ensino de ciências e na formação de professores para a educação em língua portuguesa da infância timorense, apresentando nos resultados e considerações finais, alguns achados que se centram nos contextos culturais contrastantes de nações pós-coloniais, nas sensíveis conjunturas que envolvem culturas locais frente a valores exóticos da cultura ocidental e nos conceitos culturais eurocêntricos que compelem as sociedades para o consumo.

Palavras-chave: Escolarização universal; teoria pós-colonial; diversidade cultural; aculturação; infância.

Introdução

O mundo contemporâneo não é mais o mesmo quando comparado com o período em que foram lançadas as bases da escolarização tal qual se conhece. As tecnologias de informação e comunicação tornaram o planeta “uma aldeia global modelada por uma tecnologia que nos permite acompanhar o desenrolar dos eventos em tempo real, ainda que aconteçam a milhares de quilômetros de distância” (GRANT; KHURSHID, 2012). Um cenário confuso e de difícil previsibilidade com intenso fluxo de imigração, conflitos locais, guerras regionais, disputas ideológicas e religiosas, inseridas em cenários econômicos múltiplos, em panoramas desenhados por blocos econômicos diversos, são algumas

modelagens que estão como pano de fundo para possibilitar uma visualização sobre a educação de modo geral e a educação em ciência para crianças e jovens especificamente nos contextos pós-coloniais.

Buscando-se as bases da escolarização contemporânea em meio a uma discussão sobre escolarização mundial que a cada dia ganha corpo no campo da multiculturalidade, algumas reflexões são prementes. Os aspectos culturais particulares de cada povo surgem como elementos de estudos (FILHO, 2004), assim, buscar como estes aspectos estão sendo levados em conta no processo de escolarização nos modelos ocidentais, é fundamental para analisar as consequências na formação dos cidadãos nos contextos pós-coloniais.

A infância é a parte mais sensível nesse processo, pois, por estarem mais vulneráveis aos imperativos da sua formação, podem ser modelados de modo a atenderem interesses que submetam ou diminuam seus valores culturais ancestrais, que muitas vezes são os responsáveis pela sobrevivência cultural e temporal de muitos povos. Dessa forma ao terem esses valores alterados, correm risco de desaparecerem enquanto cultura, diminuindo a riqueza da diversidade humana no planeta.

Buscamos nesse trabalho analisar esses valores da educação universal em interações com valores culturais locais, sob a ótica de uma análise pontual da educação no Timor-Leste, com o viés da formação para as ciências na escola primária.

Justificativa

O discurso corrente de que a educação tem como um dos seus tantos atributos a formação para a cidadania, pressupõe que esta desenvolve e fomenta no indivíduo o espírito necessário para sua participação na tomada de decisões. Por meio da sociedade organizada, este cidadão formado pela escola, se habilita a interferir diretamente nos encaminhamentos das políticas nos diversos setores em geral e particularmente no educacional, com ação direta na determinação de um currículo que funcione como um elemento de libertação e de conscientização.

Ocorre que a realidade é representada pela imposição de currículos que enfatizam os laços de dominação e de colonialismo, subordinando culturas e valores aos do dominador. Pensando nisso, o anseio de transformar a sociedade pela educação envolve a escolha de um currículo que seja capaz de efetivar esse desejo. Dessa forma, estudar a educação básica no que tange ao ensino de ciência e seu currículo em Timor-Leste, que tem uma história recente

nesse aspecto, abre a possibilidade para a reflexão sobre a gênese de um currículo e seus objetivos, gerando com isso a oportunidade para compreender o que temos também no Brasil e o que queremos. Nesse sentido, entender o ensino de ciências e em seus contextos de aprendizagem ganha um contorno de importância por contribuir com dados e informações que se somam ao entendimento desses processos. O Timor-Leste que está nesse início do seu processo de reconstrução educacional, representa um “laboratório” para observações pragmáticas epistemológicas na base de como é construída a formação dos indivíduos nas ciências, sobretudo na sua infância.

Para DE-MEIS (2009),

Pesquisa-se muito pouco em educação em todo o planeta. Essa provavelmente é uma das principais causas da grande discrepância existente entre a produção do saber novo e a forma de como transmiti-lo. A comparação dos índices bibliométricos das diversas áreas do saber mostram o descompasso entre o descobrir e o ensinar. Nas últimas duas décadas menos do que 0,5% dos artigos científicos descrevendo novas descobertas estavam relacionados com algum aspecto da educação. (pp. 176-177).

Destarte, a pesquisa educacional sempre funciona como mais uma contribuição para a reflexão e o entendimento de como se educa em ciências as gerações de crianças e jovens de países sem tradição de produção científica, mais que anseiam por fazer parte de um mundo organizado cada vez mais inserido no conhecimento científico e tecnológico, como atesta SALZANO (2009),

Em um mundo que está cada vez mais cientificamente orientado e espera melhores habilidades de raciocínio de sua força de trabalho – particularmente habilidades de raciocínio cientificamente orientadas –, ensinar mais Ciências aos jovens e, ensinando melhor esta matéria, somente pode melhorar as possibilidades desses jovens terem condições de participar de uma economia e de uma sociedade que exigem essas habilidades para resolver problemas. (p. 119).

Desse modo, é urgente uma investigação reflexiva sobre como a ciência está sendo ensinada em culturas distintas, considerando o mesmo princípio de valorização do conhecimento científico no mundo globalizado, os enfoques nesse ensino, se libertam o país economicamente ou se o atrelam a mercados exportadores no panorama do capitalismo globalizado, enfim, pensar em educação global em ciência é uma emergência do século XXI, onde as representações dos conceitos científicos podem não ser universais, em função dos contextos culturais diferentes e quando se busca nessa educação em ciência, como as questões sociocientíficas aparecem nesses cenários, se abre espaços de entendimentos das forças que atuam no processo de formação dos indivíduos em um mundo tecnológico em que a sociedade

demanda da ciência soluções para problemas cada vez mais complexos, sobretudo em países que atualmente vivem o pós-colonialismo e tentam se afirmar nesse mundo globalizado pelos valores ocidentais.

Assim, o presente trabalho se justifica pela oportunidade de observar os elementos em loco que determinam a formação educacional da infância de país multicultural e plurilinguístico, como o Timor-Leste, pois permite uma análise “laboratorial” viva das forças culturais em face a uma escolarização hegemônica e homogênea em contextos pós-coloniais. País recentemente saído do domínio colonial português e da violação da sua soberania pelo invasor indonésio, o Timor-Leste representa um caldeirão cultural, com suas etnias e em busca de inserção no mundo como nação autônoma.

Objetivos

- Analisar o processo de aculturação e (re)colonização da infância por meio da escola primária em Timor-Leste nos tempos atuais.
- Discutir os elementos intervenientes na homogeneização do processo educacional na escola primária de Timor-Leste sob a ótica pós-colonial.
- Examinar a educação em ciências como recorte para analisar a escolarização eurocentrada.

Referencial teórico

Ao discutirmos escolarização sob a ótica da globalização, em que os saberes hegemônicos se sobrepõem aos saberes culturais dos povos que sofreram processo de colonização, é inevitável a utilização da Teoria Pós-Colonial como referencial teórico. Sem sombra de dúvida, qualquer trabalho que considere a Teoria Pós-Colonial, verá como momento fundador o trabalho do palestino, radicado dos Estados Unidos, Edward Said, chamado "*Orientalismo*", cuja primeira edição é de 1976 (SAID, 2008). Neste trabalho, que amplia concepções anti-coloniais de Frantz Fanon em sua obra *Black skins, white masks* de 1968 (FANON, 2008), Said, ao analisar a literatura produzida até então sobre o Oriente, percebe intenções preconceituosas acerca da cultura Oriental, ao tempo que se enaltecia, por contraste, a superioridade da cultura Ocidental. Trabalhos acadêmicos de maior complexidade foram desenvolvidos na década de 1990, sobretudo por meio dos estudos pós-coloniais de

Homi K. Bhabha (BHABHA, 2001) e do antropólogo Arjun Appadurai (APPADURAI, 1996).

Todavia, muita controvérsia paira sobre o termo "pós-colonial" nesta teoria. Admite-se uma variedade de interpretações e caminhos a seguir na busca da melhor abordagem para exprimir o encaminhamento que sirva de base para um dado estudo específico. Certamente o termo procura estabelecer uma espécie de abrangência que encerre uma gama de termos desgastados pelo uso e restritos pela empregabilidade, tais como "imperialismo", "crítica terceiro-mundista", "neocolonialismo e práticas culturais de resistência" e "geopolítica do intercâmbio cultural" (SHOHAT, 2000). O desgaste dos encaminhamentos associados ao termo "terceiro-mundista",

ajuda a explicar o atual entusiasmo pelo termo "pós-colonial", uma nova designação para os discursos críticos que tematizam as questões derivadas das relações coloniais e suas sequelas, cobrindo um período histórico amplo (incluindo o presente)." (SHOHAT, 2000, p.105).

Com relação ao ensino de ciências com uma abordagem que utiliza elementos da Teoria Pós-Colonial, a exemplo do multiculturalismo, se destacam os trabalhos realizados por pesquisadores em comunidades tradicionais (AIKENHEAD, 2001; DALFRED, 2009; BATTISTE, 1998; HAMMERSMITH, 2009; WATERFALL, 2002). Diante da ênfase que estes estudos têm demonstrado no campo do multiculturalismo e do transculturalismo, destacam-se nesse domínio os trabalhos de Lyn Carter (CARTER, 2004; 2005; 2006; 2011), em que procura discutir a valorização dos saberes das culturas de povos tradicionais no ensino de ciência em abordagens universais pautadas na uniformidade eurocêntrica.

Metodologia

A participação em projeto de cooperação internacional Brasil-Timor-Leste no ano de 2007, despertou indagações sobre os interesses que moviam ambos os países nessa cooperação. Estas indagações foram fundamentais para reflexões a respeito do que se estava fazendo com as crianças do Timor-Leste no âmbito dessas colaborações. O projeto em questão chamava-se Programa de Formação de Professores em Exercício na Escola Primária do Timor-Leste (PROFEP-Timor), baseado na metodologia aplicada no Brasil no Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO). Em função de um convite para a realização de revisão das provas nacionais de Biologia e Química, que os estudantes em transição do equivalente ao ensino fundamental (ensino pré-secundário) para o ensino

secundário, fariam naquele ano (2007), alguns aspectos pareceram intrigantes. Ao observar as questões postas, pôde-se perceber que algumas eram muito complexas, quando comparadas com o que se conhecia dos currículos de ciências no Brasil, diante disso, surgiu o seguinte questionamento: como se faz uma escolha curricular em ciências para um país na sua escola básica? Diante da curiosidade sobre quem determinava o currículo daquele país, solicitou-se dos responsáveis no Ministério da Educação timorense o currículo de ciências para poder balizar a análise das questões. Surpreendentemente, o MEC-Timor, informou naquela altura que ainda não haviam construído um currículo nacional. Quem então “julgava” o que seria importante em termos de aprendizagem em ciências para as crianças e jovens daquele país?

Ao trabalhar na formação de professores na área de Vida e Natureza do PROFEP-Timor, percebeu-se lacunas importantes no conhecimento de ciências nos docentes em formação e que historicamente haviam sofrido a influência primeiramente dos portugueses e posteriormente dos indonésios na sua formação inicial. Diante desse quadro complexo, como ocorria a formação das crianças na escola básica neste país, já que não havia um currículo determinante?

Tendo em vista essas preocupações fundantes, a presente pesquisa se qualifica tecnicamente como pesquisa explicativa. Segundo REIS (2008), essa técnica de pesquisa,

tem como objetivo identificar os fatores que contribuem para que os fenômenos ocorram; se desenvolve e explica a razão destes e identifica os fatores determinantes. Esse tipo de pesquisa usa o método experimental quando é realizada nas ciências exatas e o método observacional quando realizada nas ciências sociais e humanas, o que acontece com o intuito de aprofundar o conhecimento da realidade, além das aparências dos fenômenos, possibilitando o controle e a manipulação de variáveis mais significativas. (p.57).

Por conseguinte, a metodologia utilizada neste trabalho, consiste no método observacional, clássico na pesquisa em ciências humanas e sociais, que segundo GIL, (2008),

Por um lado, pode ser considerado como o mais primitivo e, conseqüentemente, o mais impreciso. Mas, por outro lado, pode ser tido como um dos mais modernos, visto ser o que possibilita o mais elevado grau de precisão nas ciências sociais. [...] O método observacional difere do experimental em apenas um aspecto: nos experimentos o cientista toma providências para que alguma coisa ocorra, a fim de observar o que se segue, ao passo que no estudo por observação apenas observa algo que acontece ou já aconteceu. (p.16).

Nesse sentido, identificado a técnica de pesquisa e a metodologia, os aspectos observacionais incidem em fatos já ocorridos em documentação produzida por ocasião da

participação no PROFEP-Timor, como professor formador da área de ciências naturais. Essa documentação consiste em registros de “memórias”, denominação dada à relatórios individuais, que faziam parte da rotina do trabalho desenvolvido. A cada encontro pedagógico presencial realizado, bem como acompanhamento de práticas pedagógicas dos professores timorenses, o professor formador, produzia uma memória reflexiva, onde relatava o desenvolvimento dos eventos observados. Esse material era então disponibilizado à coordenação do projeto para nortear relatórios regulares que eram enviados ao Brasil à Coordenação Nacional do PROFORMAÇÃO. Dessa forma os dados, relatos e resultados aqui apresentados, que serviram de base para as reflexões expostas, referem-se a um recorte do vasto material produzido em um ano de trabalho, presentes nas memórias acima citadas.

Desenvolvimento da pesquisa

O Timor-Leste é um pequeno país do sudoeste asiático, tido como a mais recente e pobre nação da Ásia. Como tal, contrasta em sua localização geográfica com grandes nações da sua vizinhança, tais como Austrália, Malásia, Singapura, Indonésia e um pouco mais ao norte com Tailândia, China e Japão. Sua história é um panorama de sofrimentos, lutas e conquistas em busca de uma autonomia do seu povo *maubere*⁶⁸, só adquirida no início do presente século XXI.

Erguidos dos destroços da última guerra civil, a nação timorense agora autônoma, entende ser a educação do seu povo o caminho mais consistente para o estabelecimento da sua autonomia, para isso, conta com a colaboração internacional em diversos setores. Na educação básica, recebeu forte apoio do Brasil com acordos no setor, sobretudo na formação de professores timorenses, com o Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP) financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nesse programa de cooperação, docentes brasileiros foram enviados ao Timor-Leste e lá, envolvidos em diferentes projetos de formação de professores do ensino básico (primário, pré-secundário e secundário), ensino da língua portuguesa e curso superior na Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (CASSIANI; LISINGEN & LUNARDI, 2012).

⁶⁸ O termo *maubere* refere-se a um nome comum do maior grupo étnico em Timor-Leste (TRAUBE, 1986). Durante o período colonial Português, *maubere* era geralmente usado para distinguir o timorense nativo do da classe alta, educada e portuguesa e, até certo ponto, os mestiços. "*Maubere*" foi muitas vezes empregado como sinônimo para os analfabetos, incultos e, até certo ponto, não civilizado.

Buscando um breve histórico sobre a educação no Timor-Leste, pode-se identificar quatro fases segundo SOARES (2011). A primeira fase se insere no período de colonização portuguesa, em um grande intervalo de tempo que vai de 1511 até 1975, sendo caracterizada por ser direcionada às elites e com base nos currículos ocidentais, sem contemplar educação pública das massas. À época a Igreja Católica foi o principal agente do sistema educativo nacional e as Ciências Naturais não ocupavam muito espaço nos currículos, centrando-se esses na religião. Em estudos estabelecidos por NICOLAI (2004), em 1937, mais de 400 anos depois que os Portugueses chegaram ao Timor-Leste, apenas 2.979 estudantes havia frequentado escolas missionárias. A primeira escola secundária pública foi aberta em 1952, e ao longo da década de 1960 houve uma expansão na educação. O número de estudantes matriculados na escola primária aumentou cinco vezes e o número no nível secundário duplicou. Essa relação da educação em Timor com a estruturação da sua sociedade no fim do período colonial pode ser entendida no estudo de CUNHA (2001), ao apontar que sob o domínio português, até 1974,

embora o ensino secundário fosse quase inexistente e a taxa de analfabetismo permanecesse acima dos 90%, uma incipiente elite timorense floresceu nos principais centros urbanos. Seu destino era geralmente o funcionalismo público - cujos quadros eram integrados por 81% de timorenses -, as forças armadas ou, em casos mais raros, a continuação dos estudos na metrópole. Gerou-se, assim uma sociedade com dois setores bem caracterizados: o tradicional, constituído pela população rural, e o "evoluído", integrado pelos metropolitanos, mestiços, chineses e, sobretudo, pelos nativos letrados. Essa dicotomia foi acentuada com a distinção legalmente estabelecida pela metrópole entre os timorenses indígenas e os "assimilados". A sobrevivência de estruturas tradicionais ao lado da implantação de modelos europeus de economia e poder podem estar na base dos conflitos intratimorenses. (p.117).

Logo após a invasão indonésia, em 1976, havia menos de 14 mil alunos em 47 escolas primárias e duas secundárias que serviam uma população de mais de 600 mil pessoas. Todavia, as estatísticas oficiais da Indonésia, apontam que não havia escolas secundárias. Em todo caso, no final do regime Português, não mais do que 10% da população poderia ser considerada instruída. Nesse período ainda não havia documentos orientadores ou algo que se assemelhe a currículo das disciplinas das ciências naturais.

A segunda fase da educação em Timor-Leste, ainda em SOARES (2011), tem início por ocasião da invasão da Indonésia em 1975. Pode-se constatar que o Estado indonésio encontra uma situação de altos índices de analfabetismo e poucas escolas para atender a uma grande população. Transformado em território indonésio, o Timor-Leste recebe a atenção do

Estado invasor que estende a todos os cidadãos timorenses o direito de frequentar a escola, substituindo o sistema educativo português elitista e excludente para o sistema indonésio que possibilitava aos timorenses frequentar do estudo básico ao universitário. Essa mudança elevou, entre os anos de 1976 e 1999, o número de estudantes de 10 mil à 165 mil. Para atender a demanda, até o fim de 1998 a Indonésia havia construído 1028 estabelecimentos de ensino, incluindo aí uma Universidade, um Instituto Politécnico, um Instituto de Agricultura, uma Escola de Economia, uma Academia de Saúde e um Centro de Formação de Professores (ARNEBERG, 1999). Como imposição política, o dominador indonésio proibiu o uso da língua portuguesa, passando o *bahasa* indonésio a ser a língua oficial para a educação em todos os níveis.

Nos anos de dominação, o currículo introduzido trazia as disciplinas da área das Ciências Naturais (Física, Química e Biologia). A maior parte dos professores ensinando essas disciplinas era indonésio e não permaneceram quando da retirada do Estado indonésio do território do Timor-Leste, que em 1999 passou a ser administrado pela UNTAET (*United Nations Transitional Administration for East Timor*) órgão criado pela ONU, indo até 2002. Essa transição, marca a terceira fase da educação do Timor-Leste, sendo caracterizada, sobretudo, pela destruição quase total do sistema educativo herdado dos indonésios, pela guerra civil instalada entre milícias pró-indonésias e a resistência timorense. Somente a partir de 2001, as escolas que restaram voltaram à normalidade através de professores voluntários.

Nessa visão de fases da educação timorense, a quarta e última, se estende de 2002 até os dias atuais, caracterizando-se pela reconstrução, pelas cooperações internacionais que a exemplo do Brasil, tem participado dessa reconstrução em vários setores. Assim, inserido nessa fase, o presente trabalho foi motivado por indagações nascidas da experiência de formação de professores timorenses para atender a escola primária na área de ciências naturais, no âmbito da cooperação internacional Brasil-Timor-Leste no ano de 2007.

Entender que o Brasil e o Timor-Leste são países distantes geograficamente e culturalmente é de grande importância. Porém, estão unidos pelo fato de terem sido colônias portuguesas e em comum a língua portuguesa, que para brasileiros é a língua materna, mas, que para timorenses é mais uma das tantas línguas faladas no país, algumas ágrafas ainda, outras mais faladas preferencialmente como o tétum, o *bahasa* indonésio e o inglês. Nesse contexto plurilinguístico, o português virou língua oficial de instrução e como tal, há a pretensão de se trabalhar nas salas de aula da educação primária em português para promover a implantação desta língua no país.

Perceber-se como engrenagem de um processo de aculturação ao promover a língua portuguesa para a mudança das línguas maternas das crianças naquele país plurilinguístico, é instigante e para entender os elementos subjacentes a essas intenções, buscou-se amparo teórico nos construtos da Teoria Pós-Colonial para pensar a educação nesses contextos atuais. Assim, uma cooperação internacional no campo da educação como a do Brasil ao Timor-Leste, é aqui percebido como uma espécie de colonização de segunda geração. Ou seja, o Brasil que também está no contexto do pós-colonialismo, oferece as bases cooperantes para aculturar e servir ao Timor-Leste nesse intento com o auxílio dos portugueses.

Nos contatos diários com os timorenses, e pelos registros nas memórias acima mencionados, aos poucos se estabeleceu uma espécie de nuvem de informações que serviu no delineamento da percepção, de que o Timor, apesar de ter sido descoberto, no mesmo período em que se descobriu o Brasil, e ter passado pelos mesmos processos de colonização, diferentemente do que aconteceu com o Brasil, cujas populações locais (os índios), que falavam dezenas de línguas, mas que não foram incorporadas na população como um todo, no Timor, o português resolveu aprender as línguas locais e não o contrário. Os timorenses que aprenderam o português foram poucos ao longo do tempo. Essa foi a primeira resistência que o povo do Timor impôs aos portugueses. Os timorenses nunca falaram o português, uma parcela pequena aprendeu para uso no trabalho. Estima-se que apenas 15% da população do Timor-Leste, falava português no tempo em que foi colônia de Portugal. O povo *mauberi* continuou falando as muitas línguas diferentes que não são compreendidas, na maior parte das vezes, entre habitantes de distritos diferentes. Para essa interlocução, o *tétum*, uma espécie de língua franca falada por quase todos, é usada.

Diante de tudo isso, é notório que o Timor-Leste, mais nova nação asiática, está passando por uma espécie de “neo-colonialismo” tardio em todos os sentidos, principalmente o cultural. E a escolha do português como língua oficial de instrução possivelmente serve ao propósito da elite timorense-lusitana para a dominação a partir da mudança da língua promovida pela educação, ao se reinstalar no poder depois de ter sido demovida pelos indonésios na época da Revolução dos Cravos em Portugal (1974-1975).

Nesse sentido, o processo de recolonização e aculturação se dirigem às crianças. A constituição do Timor-Leste de 2002, colocou a língua portuguesa como língua oficial de instrução e para isso, torna-se necessário um esforço coletivo para promoção da mudança da língua. O papel que os professores cooperantes brasileiros desempenharam nesse propósito, ao menos no PROFEP-Timor, consistiu em formação de professores em língua portuguesa

nas diversas áreas de conhecimento da escola básica do Timor, para que os professores promovessem um ensino nesta língua. Em um panorama para o futuro, a formação inicial das crianças em português, se efetivaria com o passar do tempo até um momento em que todos os níveis de escolarização se realizassem em língua portuguesa.

Certamente nessa percepção se entende uma espécie de (re)colonização cultural, pois as crianças timorenses pertencem a grupos culturais diferentes, haja visto as múltiplas línguas-maternas que falam além das particularidades dos usos e costumes locais. Sobre a égide de “desenvolver” o Timor-Leste pela escolarização nos modelos ocidentais, é perceptível a “predação” cultural promovida, sobretudo nos indivíduos mais sensíveis nesse processo que são as crianças.

Embora o Timor-Leste esteja inserido nos contornos pós-coloniais, diante do imperativo da língua portuguesa como língua de instrução, não há o fomento na construção de uma literatura nas línguas locais que sirvam a uma escolarização cultural, como evidenciado nos estudos pós-coloniais em povos africanos, por exemplo. Um dos argumentos usado pelas autoridades locais como justificativa do uso da língua portuguesa na educação, diz respeito a falta de bibliografia científica escrita em tétum ou em outra língua timorense. Nesse sentido, reforça-se o argumento de que a evolução da sociedade depende do acesso a educação, e esta por sua vez, é escrita nas línguas ocidentais.

Analisando algumas memórias do período, algo que chama atenção é a disparidade entre o projeto de utilização universal da língua portuguesa na escolarização pelos modelos ocidentais e a realidade testemunhada no dia-a-dia. Na capital do Timor, a cidade de Dili, pode-se perceber condições ambientais precárias, e de longe não há evidências de que essa sociedade se pautasse em discussões socioambientais, pois se convive tranquilamente com esgotos a céu-aberto, lixo espalhado por todo canto, além de, naquele período (2007) a existência de campos de refugiados⁶⁹ espalhados por toda a cidade em função dos deslocados pelas brigas étnicas, os mesmos eram sem nenhum conforto ou infraestrutura necessárias. Isso permitiu fazer reflexões sobre a que se presta uma educação que nem permite o questionamento sobre as condições de vida da própria população? Afinal, identificou-se nos questionamentos nas provas nacionais do Timor-Leste em Biologia, discussões ambientais que solicitavam do estudante a abordagem sobre destino do lixo e tratamento de água, sendo que a própria sociedade convivia

⁶⁹ No ano 2010 retornou-se ao Timor-Leste à pedido do MEC-Brasil e da ABC (Agência Brasileira de Cooperação) para avaliação do projeto PROFEP-Timor, sobre o andamento do mesmo e como estava ocorrendo a participação brasileira, e já haviam resolvido os campos de refugiados com habitações populares na periferia de Dili.

com todos esses problemas como se fosse algo natural. Isso permite concluir que o ensino, nos moldes ocidentais, importados dos portugueses e dos brasileiros, estava desconectado da realidade e o mesmo não era socialmente relevante já que não conectava os elementos “ensinados” com a realidade das grandes questões socioambientais.

As inquietações aumentaram diante desse cenário, pois, não se via a funcionalidade de um ensino em face às reais necessidades sociais, já pautadas pelo consumo das sociedades ocidentais. Para ampliar ainda mais as reflexões, durante as formações com os professores timorenses, questionava-os em que o ensino de ciências poderia ajudar o país. Quase todos apresentam visões salvacionistas da ciência. Sobre isso, STRIEDER (2012) expressa que a “perspectiva salvacionista da Ciência e Tecnologia refere-se à compreensão de que os problemas da humanidade serão solucionados em algum momento pelos avanços científicos-tecnológicos” (p. 31). Assim, era perceptível o processo de aculturação que aquela sociedade estava vivendo. Já não existiam, ao menos na cidade de Dili, valores culturais das comunidades ancestrais daquela sociedade, mas, também a educação no modelo português não possibilitava a eficiência para lidar com problemas das sociedades ocidentais, ficando evidente o caráter colonizador da sua educação, em que a preocupação maior, possivelmente, era mais a de formar um mercado consumidor, do que a de educar para lidar com as consequências do consumo nesse modelo. Algo bem afeito à ação colonizadora vista ao longo da História.

Destarte, percebe-se que as crenças dos professores timorenses centram-se na possibilidade de mudanças serem promovidas pela educação em ciência na sociedade. Quando questionados acerca do que achavam sobre a infraestrutura da cidade de Dili com seus esgotos expostos desaguando no Oceano Pacífico e o lixo espalhado por toda parte, muitos mencionaram isso como sinal de evolução econômica. Isso refletia um consumo, pois se havia produção de todo tipo de lixo, do orgânico ao inorgânico como papel, metais, restos de produtos industrializados, era um sinal de novos tempos, já que nos “tempos antigos”, quando se vivia apenas na base da cultura de subsistência não se tinha esse tipo de rejeito, o que denotava uma sociedade primitiva. Esse argumento pareceu ter uma lógica no sentido de associar desenvolvimento econômico com impacto ambiental, o que de fato ocorreu nos países no período da revolução industrial e que tiveram na ciência e na tecnologia, os subsídios necessários a esse modelo de desenvolvimento econômico experimentado e que em suma, foi responsável pela acumulação primária de capitais e por todos os impactos causados no ambiente desses países.

A situação do Timor-Leste é bem esta. Apesar de não possuírem indústria, estão inseridos no mercado consumidor de produtos industrializados de todos os seguimentos do mundo inteiro, da indústria automobilística, de produtos de informática ao de alimentos industrializados que chegam ao país com impostos de importação muito baixos, mas, impactantes para o meio ambiente. Para facilitar ainda mais esse consumo, o Timor-Leste adota o dólar americano como moeda oficial do país, o que facilita nas transações comerciais. Esse quadro, aparentemente sem volta, se acentua no processo educacional adotado por opção em favorecimento aos antigos colonizadores em um contexto pós-colonial que não parece ter superado o colonial. Suas crianças atuais, então sendo moldadas por uma educação que forma um consumidor em potencial, mas lhe tolhe a capacidade de interferir nas consequências desse consumo no padrão ocidental.

Resultados e considerações finais

A convivência na sociedade timorense no ano de 2007 e o registro em memórias utilizadas no trabalho, aqui apresentados com o recorte do ensino de ciência e a escolarização da infância, evidenciam aspectos dos contextos pós-coloniais que permitem o estabelecimento de alguns resultados:

- A conformação diferenciada que sociedades pós-colônias apresentam, denotam a existência de elementos multifatoriais que influenciaram a configuração dessas sociedades atuais em função das suas histórias coloniais. Nesse sentido, é contrastante a existência de sociedades pós-coloniais que sob essa categoria, igualem Austrália, Estados Unidos, China, Índia, Brasil, com sociedades como a do Timor-Leste ou outras do continente africano. Assim, faz-se necessário entender que o pós-colonial é multifário e possivelmente não abrangente para toda uma sociedade, haja vista que certamente, os autóctones norte-americanos, os aborígenes australianos, os indígenas brasileiros, ou os genuínos mauberes timorenses, sejam os representados nos estudos pós-coloniais, pois, boa parte das populações das sociedades existentes nos países citados acima, são hoje educadas na escolarização universal no modelo ocidental, só consideradas pós-coloniais em decorrência das suas independências políticas dos colonizadores.
- As populações locais de cultura ancestralmente diferentes da dos colonizadores, são muito sensíveis ao processo de aculturação que as envolvem em um caminho sem volta,

pois pelos processos educacionais eurocêtricos, se modela um indivíduo que não mais consegue o retorno às origens e nem é totalmente inserido nas sociedades ocidentalizadas e perfeitamente adaptadas. Muitas vezes restringindo a sua amoldagem ao consumismo ocidental.

- Pelo descrito no item anterior, as crianças das culturas nativas, que seriam responsáveis pela sobrevivência de suas culturas ancestrais, são ainda mais sensíveis nestes contextos, pois, a depender da exposição à uma escolarização planejada para aculturá-las, terminam por perder totalmente seus valores e toda uma ecologia cultural complexa, que é suplantada por outra exótica, como possivelmente está ocorrendo em Timor-Leste, extingue-se e uma riqueza da diversidade cultural humana é definitivamente perdida.
- Ao se analisar a ação da escolarização universal em um modelo único, os argumentos que o suportam centram-se sempre na ênfase da superioridade da cultura ocidental. É muito comum se argumentar com bases em construtos ocidentais, tais como, sociedades autóctones são pobres e não têm acesso ao mercado de consumo, escolariza-se para que possam trabalhar, “melhorar” de vida por meio da aquisição de dinheiro e de “bens”. Note-se aqui que pobreza, riqueza, consumo, dinheiro, etc., são valores culturais do Ocidente, mas, na globalização que o mundo experimenta, passam a ser aceitos culturalmente como universais e necessidades absolutas.

Muito ainda há que se refletir e se analisar para o enriquecimento do presente trabalho, e nesse sentido, esse estudo faz parte de um projeto maior empreendido como pesquisa de doutorado realizada por um de seus autores, mas, dado o escopo da dimensão desse artigo, não é possível um tratamento mais abrangente. Em todo caso, a preocupação com esse objeto de estudo, revela a ocorrência em loco, de um processo desumano de dano cultural em curso realizado em contextos pós-coloniais.

Referências

ARNEBERG, M. **Educational and human capital**. In PEDERSON, M & ARNEBERG (Eds.). **Report on social and economic conditions in East Timor** (83–103). New York: International Conflict Resolution Program, Columbia University; Oslo: Fafo Institute of Applied Social Science. 1999. Disponível em: <<http://www.faf.no/pub/rapp/929/easttimor.PDF>>. Acesso em: 01 de set. de 2013.

AIKENHEAD, G.S. **Integrating western and Aboriginal sciences**: cross-cultural science teaching. *Research in Science Education*, 31(3), 337-355, 2001.

ALFRED, T. **Colonialism and state dependency**. *Journal de la santé autochtone*, v. 5, p. 42-60, 2009.

APPADURAI, A. **Modernity At Large: Cultural Dimensions of Globalization**. University of Minnesota Press, 1996.

BATTISTE, M. **Enabling the Autumn Seed: Toward a Decolonized Approach to Aboriginal Knowledge, Language, and Education**. *Canadian Journal of Native Education*, v. 22, n. 1, p. 16, 1998.

BHABHA, H. K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

CARTER, L. **Thinking differently about cultural diversity**: Using postcolonial theory to (re) read science education. *Science Education*, v. 88, n. 6, p. 819-836, 2004.

_____. **A Place for Alternative Readings: Can They Be of Use? Responding to Comments on "Thinking Differently About Cultural Diversity: Using Postcolonial Theory to (Re)read Science Education"**. Wiley InterScience, 2005.

_____. **Postcolonial Interventions Within Science Education**: Using postcolonial ideas to reconsider cultural diversity scholarship. *Educational Philosophy and Theory*, v. 38, n. 5, 2006.

_____. **Gathering in threads in the insensible global world**: the wicked problem of globalisation and science education. *Cult Stud of Sci Educ*, v. 6, 2011.

CASSIANI S., LINSINGEN, I., LUNARDI, G. **Enfocando a formação de professores de ciências no Timor-Leste**. *Alexandria revista de educação em ciência e tecnologia*, v.5, n.2, p.189-208, set. 2012. Disponível em <<http://alexandria.ppgect.ufsc.br/files/2012/09/suzani.pdf>> acesso em 10 de set. de 2013.

CUNHA, J. S. C. **A Questão de Timor-Leste: Origens e Evolução**. Brasília: FUNAG/IRBr, 2001.

DE-MEIS, L. **Educação em Ciências**. In: WERTHEIN, J. e CUNHA, C. D. (Ed.). **Ensino de Ciências e Desenvolvimento: o que pensam os cientistas**. Brasília: UNESCO, Instituto Sangari, 2009. p.276.

FANON, F. **Black skins, white masks Sidmouth**. Pluto Press, 2008.

FILHO, M. B. L. **Educação Comparada**. 3ª Ed. Brasília: MEC/Inep, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GRANT, C. A.; KHURSHID, A. **Educação Multicultural em um contexto global**: diversos temas e perspectivas. In: COWEN, R. K., A. M.; UNTERHALTER, E. (Ed.). **Educação Comparada: Panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO, CAPES, v.1, 2012.

HAMMERSMITH, J. A. **Converging indigenous and western knowledge systems:** Implications for tertiary education. 2009.

NICOLAI, S. (2004). **Learning independence education in emergency and transition in Timor-Leste since.** UNESCO: International Institut for education planning. Disponíveis em <http://www.unesco.org/iiep/PDF/pubs/East_timor.pdf>. (Acesso em 01 de setembro de 2009).

REIS, L. G. **Produção de Monografia:** da teoria à prática. Brasília: Senac-DF, 2008.

SAID, E. W. **Orientalismo.** Barcelona: Debate Editorial, 2008.

SALZANO, F. M. **Ciência Para Que(m)?** In: WERTHEIN, J. e CUNHA, C. (Ed.). **Ensino de Ciências e Desenvolvimento: o que pensam os cientistas.** Brasília: UNESCO, Instituto Sangari, 2009.

SHOHAT, E. **Notas sobre lo "postcolonial".** In: Estudio postcoloniales: ensayos fundamentales. Madrid: Traficantes de Sueños, 2008. Disponível em: <http://issuu.com/gonzalodxrex/docs/mezzadra__s.__edit__.__estudios_post?e=2087885/12924295> Acesso em 01 de junho de 2015.

SOARES, T. **As actividades laboratoriais no ensino de ciências em Timor-Leste:** uma investigação centrada nas percepções de autoridades educativas e de professores de Ciências Físico-Naturais. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade do Minho, Portugal, 2009.

STRIEDER, R.B. **Abordagem CTS na educação científica no Brasil:** sentidos e perspectivas. Tese (Doutorado em Ensino de Física) - Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, 2012.

TRAUBE, E. **Cosmology and Social Life:** Ritual Exchange among the Mambai of Timor. Chicago: The University of Chicago Press, 1986.

WATERFALL, B. **Native people and the social work profession:** A critical exploration of colonizing problematics and the development of decolonized thought. The Journal of Educational Thought (JET)/Revue de la Pensée Educative, p. 149-166, 2002.

DIFERENÇAS CULTURAIS E A EDUCAÇÃO DA PEQUENA INFÂNCIA: DESCOLONIZANDO OS OLHARES NAS PESQUISAS COM MENINAS E MENINOS

Grupo de Pesquisa Pequena Infância, Cultura e Sociedade (Unifesp)

Ana Paula Pereira Gomes Gibim - Unifesp

Daniele Duarte Pimenta - Unifesp

Tássio José da Silva - Unifesp

233

RESUMO: Este trabalho envolve três pesquisas de mestrado, realizadas no âmbito do grupo de pesquisas *Pequena Infância, cultura e Sociedade*, que se dedicam a compreender a lógica da criança pequena no processo educativo, a partir das teorias feministas e de gênero e da perspectiva da Sociologia da Infância, buscando problematizar as certezas universais e conhecimentos hegemônicos. A primeira pesquisa apresenta o desenho como possibilidade de pesquisa com crianças pequenas, investigando suas produções e ouvindo o que meninas e meninos nos contam durante os processos criativos de seus desenhos. A segunda pesquisa investiga o espaço, e sua representatividade simbólica de gênero, como elemento importante, na medida em que se configura como fonte de experiência e aprendizagem no cotidiano da Educação Infantil, também permeada por relações de poder. A terceira pesquisa trata das relações entre avós e netos/as, cruzando as perspectivas intergeracionais e de gênero, na busca por compreender o cuidado e a educação compartilhada com a Educação Infantil, trazendo reflexões acerca das famílias contemporâneas, considerando as diferentes dinâmicas familiares. Com o objetivo de aprofundar os conhecimentos sobre a pequena infância e a Pedagogia da Educação Infantil, a partir das relações de gênero, este trabalho é um convite para a construção de uma “pedagogia macunaímica”, que favoreça a expressão de todas as dimensões humanas, o convívio com as diferenças e problematize e desconstrua as hierarquias, superando as desigualdades.

Palavras-chave: Pequena infância; Relações de gênero; Educação Infantil; Culturas infantis; Diferenças.

Apresentação

Este trabalho apresenta pesquisas no campo da Educação Infantil que buscam compreender o processo de educação da primeira infância em ambientes coletivos das creches e pré-escolas com foco nas diferenças culturais e nas relações com a diversidade social, incluindo a ótica da criança. Analisa os desafios contemporâneos para a Educação Infantil no Brasil, a partir das contribuições do campo da Sociologia da Infância e dos estudos de gênero. Visa refletir sobre propostas pedagógicas que tenham centralidade nas crianças pequenas e em suas especificidades, na construção de uma Pedagogia da Educação Infantil. Procura construir procedimentos de investigação com crianças e o estudo das culturas produzidas pelas crianças a partir do refinamento dos instrumentos de pesquisas com crianças, partindo do pressuposto da criança como protagonista de sua realidade social, como importantes informantes das

pesquisas. Busca garantir o direito à participação das crianças nas pesquisas, dando ênfase à voz das crianças pequenas.

Ao procurar identificar as relações hierárquicas de poder e de desigualdade, as pesquisas se esforçam para investir em diferentes linguagens para se aproximar da maneira como as crianças se expressam, sem se limitar à fala e à escrita. Mostram que os desenhos, as fotografias e a etnografia apresentam-se como bons recursos metodológicos para se aproximar das representações das crianças. Contribuindo, assim, para a discussão dos resultados das pesquisas que permitam que a criança possa ser vista como produtora de cultura, portadora de história, capaz de múltiplas relações, enfim sujeito de direitos.

Com o objetivo aprofundar os conhecimentos sobre a pequena infância e a Pedagogia da Educação Infantil, a partir das relações de gênero, este trabalho é um convite para a construção de uma “pedagogia macunaímica”, que favoreça a expressão de todas as dimensões humanas, o convívio com as diferenças e problematize e desconstrua as hierarquias, superando as desigualdades.

Desse modo, este trabalho é composto por três pesquisas de mestrado, realizadas no âmbito do grupo de estudos e pesquisas, *Pequena Infância, cultura e Sociedade* (Unifesp), orientadas pela professora doutora Daniela Finco. A primeira pesquisa, de Daniele Duarte Pimenta, apresenta o desenho como possibilidade de pesquisa com crianças pequenas, investigando suas produções e ouvindo o que meninas e meninos nos contam durante os processos criativos de seus desenhos. A segunda pesquisa, de Tássio José da Silva, investiga o espaço, e sua representatividade simbólica de gênero, como elemento importante, na medida em que se configura como fonte de experiência e aprendizagem no cotidiano da Educação Infantil, também permeada por relações de poder. A terceira pesquisa, de Ana Paula Pereira Gomes Gibim, trata das relações entre avós e netos/as, cruzando as perspectivas intergeracionais e de gênero, na busca por compreender o cuidado e a educação compartilhada com a Educação Infantil e trazendo uma reflexão acerca das famílias contemporâneas considerando as novas dinâmicas familiares.

As discussões e análises apontam para os inúmeros desafios da pesquisa com crianças pequenas e para o papel do/a professor/a pesquisador/a frente a importância da temática, para a construção de práticas docente descolonizadoras para a Educação Infantil. Revelam como as experiências de gênero estão presentes nas vidas das crianças pequenas, seja nas relações familiares, seja nos processos educativos em creches e pré-escolas, e como as crianças pequenas participam ativamente, reproduzindo ou construindo outros sentidos,

reassignificando a cultura na qual estão inseridas. Os resultados das pesquisas podem oferecer pistas para a programação de práticas educativas para o enfrentamento das desigualdades de gênero desde os primeiros anos de vida, podem dar origem a uma pedagogia descolonizadora, na qual a criança pequena é a protagonista.

1) A “ditadura das cores” nos desenhos de meninas e meninos:(des) construção das hierarquias de gênero na pequena infância

235

Esta pesquisa de mestrado em andamento⁷⁰, realizada com crianças pequenas, entre 04 e 05 anos, que freqüentam a Educação Infantil da rede municipal de São Paulo, tem o objetivo de olhar para os desenhos de meninas e meninos, ouvindo o que nos contam durante os processos criativos sobre suas experiências de gênero. Assim, esta pesquisa nos inquieta a pensar qual importância nós temos dado aos desenhos que as crianças realizam? O que os desenhos nos têm revelado sobre suas experiências de gênero? Como as produções de meninas e meninos revelam suas culturas? Analisando os desenhos dessas meninas e meninos, percebemos marcas e traços subjetivos de meninas e meninos?

Desde que iniciei minha trajetória profissional na educação infantil, como professora na rede pública de ensino de São Paulo, eu venho cultivando uma grande curiosidade pelos desenhos das crianças. Assim, esta pesquisa traz o meu exercício de professora pesquisadora, junto às crianças, o ato de aproximar/distanciar, mantendo-me conectada aos seus contextos sociais e culturais, sendo compreendidos como uma “teia” complexa de relações e significados. Assim, esta pesquisa busca um olhar descolonizador do desenho infantil, afastando-se de uma abordagem funcionalista, cujas interpretações têm a intenção de compreender aspectos evolutivos do pensamento infantil. Nesta pesquisa, o desenho infantil, como revelador de muitas infâncias, permite a construção de um olhar curioso e atento para todo o contexto de criação das produções das crianças. Torna uma oportunidade para conhecer questões importantes sobre o mundo na perspectiva dos meninos e das meninas.

Nesse estudo o desenho infantil é trazido como uma das “cem linguagens da criança⁷¹”, que em sua processualidade revela o que eles/as nos trazem enquanto conhecimento e imaginação, pensamento e invenção, com estética própria. O reconhecimento dessas marcas no desenho das crianças e a oportunidade para que meninos e meninas nos

⁷⁰ PIMENTA, Daniele D. *O desenho de meninas e meninos na Educação Infantil: um estudo sobre as experiências de gênero na infância*. Dissertação de mestrado (Universidade Federal de São Paulo), 2014.

⁷¹ Inspirada na Poesia de Loris Malaguzzi “Ao contrário, as cem...” (Faria, 2005)

falem em seu próprio direito por meio de suas produções, caracterizam práticas descolonizadoras nas infâncias. Para Corsaro (2011) o desenho é digno de ser investigado como um dos métodos não tradicionais nos estudos com as crianças, pois permite às crianças apresentarem suas próprias imagens e representações de suas vidas. O desenho infantil está sendo “lido” como possibilidade de comunicação, interação e expressão, de meninos e meninas pequenas, favorecendo compreensão da cultura infantil e a construção de uma “pedagogia macunaímica” (Faria e Finco, 2011) que considera a diversidade de singularidades presente no coletivo infantil, a escuta, a dinâmica das relações, em busca de uma pedagogia descolonizadora.

Assim, esta pesquisa tem como principais referenciais teóricos os estudos sobre o desenho infantil (Gobbi, 1997, 2004; Staccioli 2014; Cappelletti, 2013), as contribuições do campo da Sociologia da Infância (Sarmiento, 2004; Corsaro, 2011; Faria e Finco, 2011) e os estudos de gênero na infância (Bellotti, 1985; Becchi, 2003; Sayão, 2003, 2006; Finco, 2004, 2010; Faria, 2006).

As contribuições do campo da Sociologia da Infância auxiliam para a construção do referencial teórico-metodológico, das escolhas dos procedimentos de pesquisa que considerem a criança como ator social, portadora de história e produtora de cultura. Nesse sentido, esta pesquisa busca contribuir para o campo da Sociologia da Infância brasileira, buscando na relação com as crianças, reconhecimento de sujeitos de direitos (situados histórico e culturalmente) não idealizados, estereotipados ou colonizados pelo olhar adultocêntrico, meninos e meninas protagonistas das pesquisas.

Com o desafio do refinamento dos instrumentos metodológicos para pesquisas com crianças pequenas, venho acompanhando o processo de criação dos desenhos de meninas e meninos, como professora pesquisadora, realizando a coleta dos desenhos e buscando as perspectivas das crianças ao “ler” as imagens trazidas por elas. No desenvolvimento da pesquisa aliando o desenho e oralidade (Gobbi, 1997) busca considerar as experiências de gênero de meninas e meninos. A categoria de análise gênero auxilia na compreensão dos desenhos de meninos e meninas, principalmente como têm sido expressos pelos símbolos culturais (Bellotti, 1985; Scott, 1995) presentes nas linhas, nos traços, nas cores e nos temas desenhados pelas crianças em suas criações.

Nos resultados preliminares tem sido possível identificar nos desenhos imagens marcadas pelos estereótipos de gênero, que revelam a segregação de brinquedos, brincadeiras, acessórios, entre outros temas e assuntos desenhados, dicotomicamente apresentados pelos

meninos e para meninas, trazendo marcas e traços colonizados, resultados de suas experiências na infância. Esta série de desenhos analisados tem mostrado ainda como as crianças estão condicionadas desde a mais tenra idade a uma “ditadura das cores”. É possível perceber vários desenhos tanto de meninas como de meninos, que ao retratarem figuras femininas e figuras masculinas em seus desenhos, traziam invariavelmente as cores rosa e azul, respectivamente, sendo que a predominância da cor rosa nas imagens relacionadas ao feminino é ainda mais acentuada.



Daniela

Elena

Micael

Eu estava no parque com as crianças da minha turma. As crianças de outra turma lavavam as mãos nas torneiras próximas ao parque, quando as crianças encontraram no cantinho da parede um grilo. O grilo tornou-se assunto na roda de conversas. A conversa seguiu provocando muitos interesses das crianças. Onde ele vive? O que come? Tem namorada? Prontamente Elena concluiu: “vou pedir pra minha mãe comprar um grilo rosa pra mim!” Elena elege diariamente a cor rosa para produzir a maior parte de seus desenhos. (Registro do diário de campo).

A cor carrega importantes mensagens para as crianças pequenas. Agente da cultura, ela é uma poderosa mensagem simbólica de gênero, na qual é possível fazer uma leitura de como as hierarquias de uma cultura são inscritas e presentes nos desenhos das crianças e de como também são desconstruídas. A “ditadura das cores” não fica expressa somente nos desenhos de meninas e meninos, mas também se evidencia nas roupas, mochilas, cadernos e acessórios das crianças, com cores diferenciadas, reforçando a força dos estereótipos de gênero na infância. Nesse sentido esta pesquisa segue aprofundando as análises e investigando outros desenhos, buscando compreender também como as crianças pequenas expressam diferentes significados de gênero. A partir de suas experiências de vida, as crianças pequenas problematizam e constroem, produzem e reproduzem em suas relações, os modos de ser

menino e menina, trazendo para nós professores e professoras, boas questões para pensarmos a forma como estamos educando e cuidando de meninos e meninas, na busca por uma pedagogia capaz de desconstruir as desigualdades de gênero.

2. Espaço, gênero e educação da pequena infância: um olhar pós-colonialista

Esta pesquisa de mestrado em andamento⁷² tem como objetivo investigar a organização e a utilização dos espaços de educação e cuidado da Educação Infantil e as questões de gênero que permeiam as relações entre as crianças, os professores/as e as famílias numa creche e pré-escola. O desafio de cruzar gênero e espaço físico na Educação Infantil está em compreender de que maneira, na pequena infância, as experiências de gênero se constituem, são construídas e legitimadas no espaço físico das creches e pré-escolas. Os estudos sobre espaço físico e arquitetura escolar (Lima, 1989; Viñao Frago e Escolano, 2001; Zarankin, 2002) nos dão pistas e nos instigam a problematizar a relação espaço-gênero. Considerando que o espaço não é neutro, mas possui uma intencionalidade, como a sua organização contribui para a produção de experiências de gênero nas crianças? Quais simbologias estão em evidência? Quais mensagens estão revelando? Como as crianças vivenciam estes espaços?

Para responder estas perguntas esta pesquisa buscar dialoga com os estudos de gênero (Louro, 1997; Scott, 1995), da Sociologia da Infância (Corsaro, 2011; Faria e Finco, 2011) e das contribuições do pensamento pós-colonialista (Bhabha, 2005). Investigar a organização e a utilização dos diferentes espaços de educação e cuidado e as questões de gênero apresenta-se como possibilidade de problematizar as experiências de gênero vivenciadas por crianças pequenas na esfera pública de modo a buscar a desconstrução dos valores hegemônicos que colonizam e segregam as diferenças. Busca problematizar o papel do espaço e a sua organização por aqueles que têm o poder, em contraponto com a forma como é apropriado ou não pelas crianças (Lima, 1989). Identificando a constituição de “espaços generificados” marcados pela divisão dos sexos, segregação e pela limitação o convívio.

O processo de constituição do espaço físico, ou seja, o modo como ele adquire *status* de ambiente atrelado às vivências e às pessoas que nele vivem. Nesta perspectiva, a pesquisa problematiza o espaço como instrumento de poder numa ação disciplinadora. O espaço da

⁷² SILVA, Tassio José da Silva. *Espaços de construção das experiências de gênero na Educação Infantil. Dissertação de mestrado (Universidade Federal de São Paulo), 2014.*

Educação Infantil e o modo como ele se organiza e funciona pode contribuir para a manutenção de um *status quo*, reproduzindo relações de poder e de subordinação presentes na sociedade (Bufalo, 1997). E, quando analisamos as questões de poder, podemos perceber que os diferentes espaços estão permeados por situações que envolvem diferentes experiências de gênero. Desde a primeira infância, as crianças são subjugadas por múltiplas formas de poder que as impossibilitam de manifestar-se livremente. Contudo, as experiências sugerem que as crianças ressignificam os espaços, desde que lhes seja assegurada sua participação.

O espaço escolar, expressa e reflete determinados discursos, além de representar um elemento significativo do currículo, fonte de experiência e aprendizagem (Viñao Frago e Escolano, 2001). O modo como o espaço é organizado, podem revelar o trabalho educativo em curso e a proposta pedagógica da instituição, pois resulta das idéias, das opções, dos saberes das pessoas que nele habitam. O espaço é uma espécie de aquário que espelha as idéias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele. (Malaguzzi, 1984 apud Gandini, 1999). Portanto, “o espaço de um serviço voltado para as crianças traduz a cultura da infância, a imagem da criança, dos adultos que o organizaram; é uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças” (Galardini, 1996 apud Faria, 1999, p. 85).

Neste sentido esta pesquisa busca refletir sobre a potencialidade dos espaços da Educação Infantil em propiciar experiências promotoras de igualdade de gênero, que contribuam para a desconstrução da complexa diferenciação inerente à relação masculino/feminino, dotadas de ideologia e poder. Para Scott (1995) as relações de gênero baseiam-se nas particularidades percebidas entre homens e mulheres, além das diversas simbologias fornecidas pela cultura, reproduzidas nas relações sociais. O conceito de gênero enfatiza o caráter social das relações, com foco na construção histórica e não em algo já determinado *a priori*, tal como propõe a perspectiva biologicista. Portanto, o gênero é a organização social da diferença entre os sexos. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas constrói o sentido dessa realidade. (Grossi, Heilborn e Rial, 1998). Em instituições sociais as diferenciações de gênero estão presentes, perpassando discursos carregados de valores e discursos normatizadores sobre as formas de representação e atuação de mulheres e homens, meninas e meninos na sociedade.

Com a necessidade de problematizar as distintas formas de colonialismo, entre elas, a educação da criança pequena (Rosemberg, 1976) esta pesquisa tem como inspiração as contribuições do pensamento pós-colonialista. As teorias pós-colonialistas, são relevantes

para os estudos das crianças e das culturas infantis, pois confere maior visibilidade às crianças como protagonistas de uma sociedade adultocêntrica, buscando dessa forma romper com as influências de uma ciência androcêntrica. As investigações desse viés oferecem também elementos para a desconfiância dos discursos que pretendem construir verdades absolutas sobre as infâncias. Nesta perspectiva, a pedagogia descolonizadora, que não se limita a modelos fixos de desenvolvimento humano, busca dar visibilidade às interações, manifestações e ações das crianças nos espaços coletivos de educação, problematizando os discursos de poder (Bhabha, 2005), que homogeneízam as identidades a partir de modelos hegemônicos calcados em representações da história ocidental.

As contribuições do campo da sociologia da infância nos ajudam a compreender a criança como crítica do seu tempo, participante ativa da realidade social, investigadora, elaboradora de hipóteses, transformadora do mundo que a cerca (Finco, 2010). Os pressupostos desse campo oferecem a oportunidade de repensar e questionar as condições em que os conhecimentos e as identificações são produzidos e os lugares que as crianças ocupam nesse processo. Assim, notamos no decorrer dessa pesquisa a capacidade das crianças em arranjar estratégias de transgressão das regras estabelecidas pelos adultos/as, como são capazes de produzir outras, a partir das relações construídas no coletivo infantil, nos diferentes espaços da instituição investigada.

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa têm inspiração na etnografia com crianças (Corsaro, 2011), as observações foram realizadas numa creche e pré-escola da região metropolitana de São Paulo e na realização de entrevistas com professores e professoras. Os resultados parciais apontam para uma rede de interações e significados de gênero, em que diferentes espaços, com suas múltiplas mensagens, revelam espaços de descobertas e brincadeiras, assim como espaços de tensões e conflitos, revelando episódios permeados pelo gênero, evidenciando as diferentes perspectivas dos/das adultos/as e das crianças. Assim, detalharemos neste trabalho os resultados da pesquisa sobre a interação das crianças nos espaços dos banheiros na Educação Infantil. Os banheiros materializam e expressam concepções e práticas de cuidado do corpo, já que são locais marcados por significados de sexo e gênero (Teixeira e Raposo, 2007). A presença dos símbolos infantis generificados nas portas dos banheiros (Mickey e Minnie), responsáveis pela demarcação dos espaços, nem sempre são suficientes fortes para controlar os desejos e curiosidades das crianças pequenas, que em diferentes momentos de usos e brincadeiras geram situações de conflitos entre as crianças e os adultos, envolvendo as dúvidas e angústias dos adultos frente às originalidades

que as crianças pequenas inventam e vivenciam nesses espaços. Para os adultos, os espaços dos banheiros estão estritamente ligados ao corpo e à sexualidade das crianças, na medida em que nesses espaços as crianças expressam a curiosidade de ver seu próprio o corpo e corpo do/a outro/a. As crianças brincam, exploram e imaginam os segredos e mistérios dos espaços separados por sexo.

O momento de escovar os dentes tem-se evidenciado como uma oportunidade para as crianças ficarem um determinado tempo sem a presença e controle direto do adulto/a. Neste sentido, as crianças escovam os dentes nas torneiras que ficam no pátio central. Frequentemente é possível visualizar meninos e meninas que brincam, arriscam burlar as regras e fingem entrar nos banheiros destinados ao sexo oposto. Parece-me que há uma porta invisível que os impedem de entrar. Na sequência vejo um grupo de meninas na porta do banheiro dos meninos, elas riem apontam para o Mickey, fingem que vão entrar, colocam o pé dentro, dão muitas risadas e depois voltam para a sala pulando e correndo. (Registro do diário de campo)

Para as crianças, as regras de utilização dos banheiros separados se tornam uma desafiadora brincadeira, meninos e meninas brincam com a “impossibilidade” de entrar nos banheiros do sexo oposto. É na potencialidade do espaço e nas relações vividas por meninos e meninas que as experiências de gênero vão se delineando. As crianças, desde muito pequenas, compartilham códigos sociais nas relações umas com as outras. Assim, os conflitos se desenvolvem no cruzamento das lógicas e dos valores dos/as adultos/as com os saberes e as experiências das crianças pequenas.

Lidar com o imprevisto nos espaços dos banheiros se constitui um desafio para os profissionais da Educação Infantil. Um desafio ainda maior está em reconhecer os medos e anseios que permeiam as regras e das normatizações destes espaços, reconhecer e compreender as curiosidades e os pontos de vista das crianças. Está em reconhecer os espaços das instituições como importantes para a construção das identidades de gênero das crianças, espaços que possam permitir a curiosidade, a expressão, o maravilhamento, a descoberta e o respeito pelo próprio corpo e pelo corpo do outro. Assim, esta pesquisa pretende contribuir para o aprofundamento do conhecimento a respeito dos meninos e meninas e da Educação Infantil, na construção de pedagogias emancipatórias, oferecendo pistas para um olhar refinado para os espaços e para a programação de práticas educativas que favoreçam o enfrentamento das desigualdades de gênero, desde os primeiros anos de vida. A reflexão sobre os espaços coletivos de convívio entre crianças, meninos e meninas, e entre adultos/as e crianças pode dar origem a uma pedagogia das diferenças, na qual as meninas pequenas e os meninos pequenos são protagonistas, evidenciando a potencialidade dos espaços.

3) Avós e netos/as entre relações intergeracionais e de gênero:

Práticas compartilhadas no cuidado-educação de crianças pequenas

Esta pesquisa de mestrado em andamento⁷³ tem por intuito investigar as práticas compartilhadas no cuidado educação de crianças da Educação Infantil numa perspectiva intergeracional e de gênero, envolvendo crianças e seus/suas avós, sob a óptica dos sujeitos envolvidos neste processo. Busca compreender o papel social desempenhado pela mulher (avó) na sociedade contemporânea e de que forma este papel influencia a parceria entre família e a Educação Infantil, e nas relações com as crianças pequenas. Pretende contribuir para uma reflexão acerca das famílias contemporâneas considerando as novas dinâmicas familiares; a concepção de cuidado-educação na perspectiva dos atores envolvidos nas trocas intergeracionais e de gênero; as relações intergeracionais a partir do discurso dos sujeitos envolvidos neste processo; os papéis sociais desempenhados por cada ator na família tendo em vista as transformações sócio-históricas e culturais na reconfiguração destes papéis; as relações de gênero que perpassam este processo e os seus desdobramentos em práticas pedagógicas; e o ponto de vista das crianças pequenas neste processo.

O conceito de gênero é chave para a compreensão das relações entre homens e mulheres, meninos e meninas, pois busca compreender a lógica da ordem e organização social das diferenças, assim como o conceito de geração também é chave para compreender as infâncias. Isso porque, enquanto categoria geracional, a infância é relacional à fase adulta por meio de relações interdependentes de trocas e constituições identitárias. Diante disso, é preciso ponderar o fato de que a vida das crianças e a própria infância são estruturadas por visões adultas, sendo, portanto, essencial “considerar as relações intergeracionais na família à luz das estruturas sociais que as moldam” (Mayall, 2010). Assim, a pesquisa aponta a necessidade de considerar as relações intergeracionais sob as categorias: socialização, família em mudança e interdependências. Mayall (idem) aponta que as crianças são ignoradas conceitualmente até mesmo em outros campos do conhecimento como a economia, ainda que o planejamento familiar confirme a participação da criança nas finanças da casa. Assim, o desafio está em compreender que a escolarização da pequena infância envolve outros importantes elementos, como as suas famílias e suas diferentes composições.

O conceito de geração, portanto, deve ser compreendido à luz das “relações estruturais e simbólicas dos atores sociais de uma classe etária definida” e de relações “reinvestida de

⁷³ GIBIM, Ana Paula Pereira Gomes. Relações intergeracionais: práticas no cuidado-educação de crianças na Educação Infantil. (Universidade Federal de São Paulo), 2014.

estatutos e papéis sociais” de acordo com o período histórico (Sarmiento, 2005), já que uma geração não se constitui isoladamente, mas através da interação com outras gerações. Neste sentido, ao propor uma pesquisa que investigue as relações entre gerações, consideramos a reciprocidade com que avós e netos/as se influenciam e se modificam por meio de suas vidas compartilhadas, nas quais ambos não perdem de vista suas diferenças, mas, permanecendo abertos a mudanças de forma consciente ou inconsciente, são mutuamente influenciados e modificados com o cuidado do outro (Oliveira, 1999). Portanto, avós e netos/as se reconstituem e se renovam como sujeitos, por meio de vidas partilhadas na quais ambos se percebem diferentes e ao mesmo tempo partícipes de uma vida comum, tornando possível uma coeducação de gerações: “Os avós educam, portanto, os netos e, ao mesmo tempo, embora de modo diferente, são reeducados por essas crianças” (idem, p. 24). “Com os avós, o ritmo é outro. As lembranças, banhadas pela experiência devida e pelo afeto, recompõem a arte de contar, uma prosa que não conhece cronômetro. [...]” (ibidem, p. 21).

Compreender as relações familiares intergeracionais e de gênero exige um repensar sobre o papel que cada sujeito envolvido neste processo assume dentro da família e as concepções que permeiam tais papéis. Para isso, torna-se necessário uma investigação sobre o conceito de família na contemporaneidade, uma vez que este conceito se tornou flexível diante das transformações sociais. Estudos sobre a família (Sarti, 2007; Losacco, 2007; Vitale, 2007) apontam para a emergência de uma nova configuração familiar. Não cabe mais abordar o conceito de família no sentido nuclear do termo com pai, mãe e filho com papéis previamente estabelecidos e delimitados. Trata-se uma reflexão que considere as novas demandas sociais, econômicas e culturais que tem transformado a estrutura familiar. Tais contribuições apontam para uma mudança no olhar sobre a família considerando-a em sua alteridade, evidenciando que as famílias se delimitam simbolicamente a partir de um discurso que seus próprios membros elaboram sobre si, ou seja, elas não mais se delimitam por laços de consanguinidade, mas por laços simbólicos que são construídos a partir de um compromisso que cada membro assume (Sarti, 2007).

Pensar em relações intergeracionais só é possível quando pensamos na chegada de uma criança na família, pois há reconfiguração nos papéis e a possibilidade do surgimento da relação intergeracional avô-neto. A chegada de uma criança na família não transforma somente a vida dos pais e das mães, mas de todos integrantes da família. Isso porque, o nascer de uma criança “impõe todos na escala genealógica, inaugurando uma nova etapa na vida de todos integrante” (Ramos, 2011, p. 113). Sendo assim, a geração do meio, ou os novos pais,

serão essenciais na construção do relacionamento entre avós e netos. Contudo, há de se considerar os diversos fatores que atravessam as relações intergeracionais determinando o tipo de relação estabelecida entre avós e netos, como: gênero, idade, mediação dos pais e das mães, distância geográfica, trabalho e saúde dos/as avós, nível socioeducacional da família (Dias, 2002) entre outros.

Assim é possível conceber o campo de pesquisa como uma “formação histórica relacional” (Alanen, 2014), ou seja, um espaço de jogo historicamente determinado no qual se estabelecem relações entre seus participantes. Tais relações são marcadas por lutas, conflitos e interesses na conquista por um capital que lhes possibilite a aquisição de legitimidade, prestígio e poder. A desigual distribuição de recursos e poderes entre os sujeitos deriva da diferença na localização dos grupos nessa estrutura social (Setton, 2010). Assim, percebemos que grupos como as mulheres e as crianças podem ser marginalizados e minorizados tendo em vista a concepção patriarcal e adultocêntrica de sociedade. Desta forma, procuramos compreender as relações à luz de *vidas compartilhadas* (Oliveira, 1999) que traz as vivências cotidianas de avós e netos, que vivem a opressão como integrantes de um grupo etário, encontrando nesses sujeitos diferentes relações igualitárias de convivência, desvelando a capacidade de construir uma cultura original, que resiste à massificação e às relações da sociedade capitalista.

A pesquisa tem como referencial teórico os estudos de gênero inter-relacionados com os estudos sociais da infância e da mulher. Ao fazer uma breve retrospectiva acerca dos estudos sobre infância e mulheres, Marchi (2011) situa a posição periférica destes sujeitos nos estudos das ciências sociais. Ambos os atores passaram por um processo de reinserção no campo científico, uma vez que sempre estiveram presentes, mas nem sempre eram enxergados em suas especificidades tendo em vista as relações de poder subjacentes a nossa sociedade. A dificuldade de ordem política e epistemológica de reconhecimento da criança e da infância como objetos de estudo autônomos é semelhante à resistência encontrada pelos estudos feministas no estabelecimento do gênero como categoria de análise. Tal qual ao que os estudos sobre gênero apontaram com relação à compreensão de homem e mulher como sujeitos não universais, mas datados historicamente, o conceito de infância e criança proposto pela sociologia da infância vem desconstruir a noção de criança e infância universais, trata-se de construções histórico-sociais indissociáveis de outras.

Pretende-se desenvolver um trabalho teórico metodológico que considere a criança enquanto protagonista compreendendo-a enquanto sujeito de direito a voz e de intervir nos

processos que lhe dizem respeito (Tomás e Soares, 2004; Faria e Finco 2011), embasando-se, assim, numa abordagem de perspectiva da Sociologia da Infância. Portanto, percebe a criança pequena não como um sujeito passivo na sociedade e sim como atuante cotidianamente não só se apropriando da cultura na qual está inserida, mas participando de forma ativa através da “reprodução interpretativa” (Corsaro, 2011). A pesquisa busca técnicas de pesquisa que tenham como princípio “um posicionamento ético visando operar no registro da ativação do sujeito criança como partícipe das falas que pretendem delas falar” (Carvalho e Müller, 2010, p. 81). Para isso, envolve as crianças e suas avós, tendo por campo de pesquisa uma Escola Municipal de Educação Infantil da prefeitura de São Paulo e a utilização de desenhos e fotografias atrelados à oralidade e entrevistas com os/as avós e professores/as como técnica de coleta de dados, na busca por compreender as condições sociais das infâncias entrelaçadas pelas relações entre avós e netos/as, evidenciando as diferentes constituições familiares e seus possíveis desdobramentos nas práticas de educação e cuidado compartilhadas com as instituições de Educação Infantil.

Considerações finais

As pesquisas contribuem para a descolonização da infância ao investigarem acerca da infância como uma categoria social integrada ao gênero, ao pensarem sobre as relações sociais no âmbito da Educação Infantil. Revelam que ultrapassar a desigualdade de gênero pressupõe compreender o caráter social de sua produção, no cotidiano da Educação Infantil, e a forma como hierarquiza e naturaliza as diferenças entre os sexos. Atrelar infância e gênero permite revelar como é que as crianças situadas em contextos sociais, individualmente ou como grupo social, experienciam as possibilidades e os constrangimentos colocados pelos sistemas e estruturas sociais generificadas. Apontam para as experiências vivenciadas desde as idades mais precoces, nas quais as crianças aprendem a diferenciar os papéis atribuídos hierarquicamente a mulheres e a homens; podendo enraizar aí a diferenciação que, muitas vezes, está na base das desigualdades na vida adulta. Daí a importância da realização das pesquisas para favorecer as iniciativas que introduzam conscientemente, como estratégia de educação, a meta de igualdade de gênero e a extinção de práticas sexistas na educação da infância.

Referências bibliográficas

- ALANEN, Leena. Repensando a infância com Bourdieu. *Revista Nupem*, Campo Mourão, v. 6, n. 11, jul./dez. 2014, pp. 39-55.
- BECCHI, Egle. Ser menina ontem e hoje: notas para uma pré-história do feminino. *Pro-Posições*, Campinas, v. 14, n.3 (42), 2003, pp. 41-52.
- BELLOTTI, Elena. *Educar para a submissão*. São Paulo: Vozes, 1985.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- BUFALO, Joseane Maria P. Creche: lugar de criança, lugar de infância: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1997.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de; MÜLLER, Fernanda. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). *Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 65-84.
- CAPPELLETTI, Anna. *Nido d'infanzia2: Disegno e narrazione*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson, 2013.
- CORSARO, William A. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre, Editora Artmed, 2011.
- DIAS, Cristina Maria de Souza Brito. A influência dos avós nas dimensões familiar e social. *Revista Symposium*. Ano 6, nº 1/2, jan./dez. 2002, pp. 34-38.
- FARIA, Ana Lúcia G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Mariana (Orgs). *Educação infantil pós - LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores associados, 1999, pp. 67-97.
- FARIA, Ana Lúcia G e MELLO, Suely A. (Orgs.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. “Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte”, *Cadernos Pagu: Dossiê Diferenças em Jogo*, Campinas, n. 26, jan./jun. 2006, pp. 279-287.
- FARIA, Ana Lúcia G. de e FINCO, Daniela. (Orgs.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- FINCO, Daniela. *Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: Análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras do gênero*. (Tese de doutorado), FE - USP, 2010.

FINCO, Daniela. *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola*. (Dissertação de mestrado), FE-Unicamp, Campinas, 2004.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, pp. 145-158.

GOBBI, Marcia Aparecida. *Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e Educação Infantil*. (Dissertação de Mestrado), FE-Unicamp, Campinas, 1997.

GOBBI, Marcia Aparecida. *Desenhos de outrora, desenhos de agora: os desenhos das crianças pequenas no acervo Mario de Andrade*, (Tese de Doutorado), FE-Unicamp, Campinas, 2004.

GROSSI, Mirian; HEILBORN, Maria Luiza; RIAL, Carmen. Entrevista com Joan W. Scott. In: *Revista de Estudos Feministas*, Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, v. 8, nº 1, 1998.

LIMA, Mayumi W. de Souza. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.

LOSACCO, Silvia. O jovem e o contexto familiar. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amalia Faller. (Orgs). *Família: Redes, Laços e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez, 2007, pp. 63-76.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

MARCHI, Rita de Cássia. Gênero, infância e relações de poder. *Cadernos Pagu* (37), julho-dezembro 2011, pp. 387-406.

MAYALL, Berry. Relações geracionais na família. In: MÜLLER, Fernanda.(Org.). *Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010, pp.165-186.

OLIVEIRA, Paulo de Sales. *Vidas Compartilhadas: cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana*. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 1999.

RAMOS, Anne Carolina. *Meus avós e eu: as relações intergeracionais entre avós e netos na perspectiva das crianças*. 2007. (Tese de doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação para quem? *Ciência & Cultura*, São Paulo, v. 28, n. 12, 1976, pp. 1466-1471.

SARMENTO, Manuel Jacinto e CERISARA, Ana Beatriz (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógica da infância e da educação*. Porto: Asa Editores, 2004, pp.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, maio/ago. 2005, pp. 361-378.

SARTI, Cynthia Andersen. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. São Paulo: Cortez, 2007.

SAYÃO, Deborah Thomé. A construção de identidade e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico na educação física infantil. *Revista Pensar a Prática*, v. 5, nov. 2006, pp. 1-14.

SAYÃO, Deborah Thomé. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos e meninas? Algumas questões para pensar as relações de gênero e infância. *Pro-Posições, Campinas*, vol. 14, n.3 (42), 2003, pp. 67-87.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, jul./dez, 1995, pp. 71-99.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Uma introdução a Pierre Bourdieu. *Revista Cult* (128), março, 2010, pp. 47-50.

STACCIOLI, Gianfranco. Os traços invisíveis nos desenhos das crianças. In: GOBBI, Márcia e PINAZZA, Mônica (orgs.). *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortez, 2014, pp.95-126.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins e RAPOSO, Ana Elvira Steinbach Silva. Banheiros escolares: promotores de diferenças de gênero. In: *Anais da 30 Reunião Anual da Anped*, GT Gênero, Sexualidade e Educação, Caxambu, 2007.

TOMÁS, Catarina e SOARES, Natália. O Cosmopolitismo infantil: uma causa (sociológica) justa. In.: *V Congresso Portugues de Sociologia*, Sociedades contemporâneas: reflexividade e acção. Associação Portuguesa de Sociologia, Porto, 2004.

VIÑAO FRAGO, Antonio e ESCOLANO, Augustin. *Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa*, Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VITALE, Maria Amalia Faller. Avós: velhas e novas figuras da família contemporânea. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amalia Faller. (Orgs). *Família: Redes, Laços e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez, 2007, pp. 21-36.

ZARANKIN, Andrés. *Paredes que domesticam: Arqueologia da Arquitetura Escolar Capitalista*. O caso de Buenos Aires. (IFCH-Unicamp), São Paulo: Fapesp: 2002.

CORPOS RESISTENTES E INFÂNCIAS INSUBORDINADAS: PRODUZINDO OUTROS SENTIDOS NA/PARA ESCOLA

GEP – Grupo de Estudos Pedagógicos - Universidade Federal de Rondônia

Bianca Santos Chisté
Renata Aparecida Mizusaki
Fábio Santos de Andrade

RESUMO: Este artigo apresenta e discute resultados de três pesquisas vinculadas ao Grupo de Estudos Pedagógicos, da Universidade Federal de Rondônia, *Campus* de Vilhena, inseridas na linha de pesquisa sobre Infâncias e Culturas Infantis, as quais procuram pensar a criança e a infância. Argumenta em torno de discursos colonizadores da infância, tendo o corpo como um dos espaços que se procura colonizar na criança e na infância. Os estudos apontam que as crianças colocam em ação toda rede de táticas e saberes construídos para sua sobrevivência, resistindo às políticas de subtração e dominação, assumindo diferentes papéis, subvertendo a ordem e as relações de poder, pois o corpo é o lugar onde a criança conhece a si e aos outros, ao mesmo tempo em que, inventa a si e seu meio. Sendo assim, o texto procura apresentar uma discussão que acene a pensar em práticas descolonizadoras da infância e da criança e toma como autores centrais para essa reflexão Merleau Ponty (2011), Foucault (1985) Deleuze e Parnet (1998), Kohan (2005, 2007), Vianna & Finco (2009) e Arroyo (2012).

249

Palavras-chave: Criança. Corpo. Colonização.

Introdução

Infâncias, corpos, educação, crianças, singularidades... Uma educação descolonizadora, humanizada, calcada no exercício livre e comprometido da amizade é um desafio frente à educação controladora, persecutória, excludente que tem se constituído ao longo da história. Uma educação que é questionada pelas infâncias e pelas crianças que trazem inscritos em seus corpos outros saberes, histórias que não são escritas na história da infância, nem pelas mãos das crianças. Conforme Arroyo (2012), fazem nascer por elas discursos e didáticas que revelam esses auto-saberes, essas lógicas que invadem as intimidades, as travessias de permanecer criança e pertencer ao mundo. Atravessamentos pela pele, pelas mãos, pelo(s) corpo(s), todo, singular, diverso, único.

Desconstruir uma escola que silencia e nega a criança e a infância, enquanto categorias sociais, construídas no entrecruzamento com outras categorias sócio culturais, que rejeita sua potência, seu pensar, sua criação é repensar os tempos, os espaços, a formação de professores (as), a escola e o que ela é. É pensar outra docência, outra ética profissional, (Arroyo, 2012).

A resistência, a profanação infantil ao universo escolarizante, é ao mesmo tempo uma forma de reinventar a escola para que, nela, a criança possa permanecer e instituir-se enquanto sujeito singular no mundo, usando para isso, seu corpo, em toda sua extensão, em toda sua territorialidade, perturbando as práticas fronteiriças, questionando-as, politizando-as.

Afetar o mundo e deixar-se afetar é um exercício complexo, que exige intimidade, construída lentamente pelos laços de amizade/docência para outras possibilidades, outras práticas, outras escolas...

Isso nos encaminha para algumas perguntas: É possível olhar para criança e para a infância sem um olhar tutelador, colonizador e prescritivo? É possível encará-las sem os significados e o imperativo de sentidos dados? É possível relacionar-se com elas sem a obsessão de inteligibilidade? Como seria se as nossas relações com as crianças não fossem disciplinadoras, colonizadoras e castradoras? Assim, esse texto traz um exercício de refletir sobre a infância e a criança a partir de três pesquisas desenvolvidas no Grupo de Estudos Pedagógicos, as quais nos apresentam crianças e infâncias profanando e produzindo uma multiplicidade de modos de ser e estar no mundo. Nos provocando a pensar em uma educação na infância que se permitia afetar e ser afetada, em que as multiplicidades de experiências aconteçam, em que as sensações, os corpos não sejam aprisionados e até mesmo subtraídos.

Uma educação com o corpo, pelo corpo, no corpo, corpos com multiplicidades de possibilidades, de intensidades, de velocidades. Corpos sendo atormentados no desassossego do pensar. Corpos rebeldes à procura de experiências, zerados das regras impostas, transcendentais e transcendendo os limites impostos ao corpo e ao pensamento. Corpos em plena experiência funcionando “sem apertar o botão”. (BARROS, 2013, p. 145), nos impulsionando a modos descolonizadores de se praticar a educação, a educação na infância.

Saberes "profanos" e a infância: o pensamento sobre ser criança

A infância é inequivocamente o ponto de partida deste estudo. Porém a Modernidade, pela apropriação que fará da categoria infância, transforma crianças em alunos; gerando, sob tal perspectiva, uma diferente compreensão do campo do estudo educacional. Objetivamente será criado um novo conceito de escola [...] que constituirá a âncora da família, para compartilhar o fardo de sua acrescida responsabilidade perante a educação das crianças e jovens. (BOTO, 2002).

Quando pensamos em infância nos remetemos rapidamente ao ser criança, sendo a primeira inerente à segunda. No entanto, precisamos considerar que a criança passou por diversas transformações ao longo da história e sua compreensão deve levar em conta o tempo e o espaço. Assim, para compreender a criança, suas práticas e saberes, é preciso compreender seu cotidiano social, educativo e cultural, buscando assim os significantes para a infância.

Tomando como base histórica os estudos de Philippe Ariès (1981) sobre a criança na Idade Média e início da Moderna na Europa, nesse contexto é impossível compreender a criança sem uma imersão em seu cotidiano familiar.

De acordo com Ariès (1981), na Idade Média as famílias eram formadas por linhagem, sendo, na maioria das vezes, compostas por diversas pessoas, como os familiares por laço consanguíneo, os criados, os aprendizes da casa, os trabalhadores, além dos visitantes que permaneciam na casa para tratar de questões administrativas e sociais. No contexto a composição familiar estava restrita à “família-casa”, diferente do que atualmente compreendemos como família nuclear. Tozoni-Reis (2002, p. 49), destaca que “[...] a vida familiar ali era muito mais pública do que privada. As crianças eram parte desse coletivo e eram criadas sempre pelos serviçais, pois os pais e mães não se preocupavam com a sua formação”. Essa estrutura familiar contribuía para o distanciamento entre pais e filhos e colocava a criança em contato direto com os adultos.

Havia um distanciamento entre os membros das famílias o que dificultava o surgimento de laços de afetividade com a criança. Assim, o significado de infância que atribuímos à contemporaneidade não existia na Idade Média. Não havia também uma compreensão da consciência que separa o adulto da criança. “Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ele ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais deles” (ARIÈS, 1981, p. 156).

Normalmente os cuidados maternos com a criança se enceravam quando esta completava sete anos de idade e conseguia assumir responsabilidades como adulto. Cabe destacar que os cuidados maternos não refletiam um apego sentimental ou afetivo, mas sim um cuidado. Era comum a morte de crianças na Idade Média devido à fragilidade da idade e a carência de estrutura médica característica do tempo histórico, assim, a prática do afeto era minimizada sabendo que a morte cercava a vida. Essa falta de afetividade entre pais e filhos se comprovava pelo desapego. Passada a fase acentuada de risco de morte, a criança era enviada à casa de outra família para que fosse educada para o trabalho. A necessidade de rigor e violência no ensino de trabalho para a vida da criança, que era compreendida como um pequeno adulto, fazia como que uma família estranha se tornasse mais adequada à educação, tendo em vista que não havia laços familiares ou afetivos que desencorajasse a prática educativa.

Ainda de acordo com Ariès (1981), a mudança sobre olhar para com a criança só ganha evidência no século XVIII, quando os núcleos familiares se reduzem e as famílias

passam a ser compostas por membros consanguíneos, sem a presença de agregados. Um novo pensamento permeia o contexto e a criança passa conviver e ser educada pelos pais e não mais por estranhos. A valorização da criança marca o novo sentimento característico da família moderna, ou seja, o afeto entre pais e filhos. Segundo Boto (2002, p. 21):

A família, que, para os homens da Idade Média, existia sobretudo pela solidariedade de linhagem, passara a constituir-se perante vínculos agregados progressivamente mais reduzidos, mais fechados em si, menos tributários da tradição. É o tempo da consolidação do amor em família. São os tempos modernos.

Ariès (1981) contribui à citação ao afirmar que no século XVIII, a família passou a manter a sociedade distanciada da casa, criando uma zona cada vez mais intensa de vida particular. Quando a família começa a se afastar do meio social, que a envolve abre espaço para o novo sentimento em família. No entanto, é importante destacar que esse novo modelo de organização familiar, característico do século XVIII, limitou-se apenas à burguesia da época. Somente no início do século XIX é que esse modelo familiar se expande a todas as camadas sociais.

Tais mudanças no comportamento familiar traz a necessidade de adequação do espaço arquitetônico, provocando mudanças estruturais na casa. Segundo Veiga (2007, p. 35):

[...] se modifica o estilo arquitetônico das habitações, como cômodos adequados ao uso individual, e a decoração de interiores; os mobiliários e o vestuário se adaptam a gostos particulares. Surgem novas formas de convívio familiar. As camadas abastadas passaram a ver no lar um espaço de intimidade onde era possível manifestar afetos, o que favoreceu um novo olhar sobre a forma de tratar e educar as crianças.

Com as mudanças ocorridas na sociedade burguesa, a separação da vida pública da privada, o novo modelo de sociedade que a burguesia aspirava modificou também o relacionamento entre os membros da família e os filhos. Sobre isso Veiga (2007, p.118), afirma que, “No desenvolvimento de novas atitudes e comportamentos, da valorização dos espaços íntimos e privados, destaca-se a consciência de vida em família como refúgio da intimidade”.

Modificações importantes também acontecem no âmbito da concepção do ser criança. Estas que antes eram vistas como miniaturas de adultos passam a ser vistas a partir de suas peculiaridades e características de desenvolvimento. Assim a criança passar a ser percebida como um ser em desenvolvimento e que precisa de cuidados especiais. Freitas &

Kuhlmann Jr (2002, p.12), afirmam que mudanças progressivas sobre o pensar e cuidar a criança caracterizaram o século XIX, diferente do que se percebia no século XVII:

[...] a criança, à partida, é destacada apenas por seu caráter incompleto; por um não ser adulto. Pouco a pouco, reconhecida em especificidades que são suas, passaria a ser observada, paparicada, mimada e, finalmente amada. Essa longa trajetória, contudo, teria sido acompanhada por acentuadas mudanças na agremiação familiar e pelo decréscimo das taxas de mortalidade infantil, que, por si mesmas, teriam acentuado o apego dos adultos por suas crianças.

O cuidado com a criança passa a compor o cotidiano do século XIX. A intimidade e privacidade são, portanto a nova necessidade da vida familiar, onde a criança passa a ser reconhecida e valorizada como ser em desenvolvimento. Para Ariès (1981), a criança tornou-se um elemento indispensável da vida quotidiana e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro.

Veiga (2007, p.118), afirma que “No desenvolvimento de novas atitudes e comportamentos, da valorização dos espaços íntimos e privados, destaca-se a consciência de vida em família como refúgio da intimidade [...]”. Neste novo modelo de vida familiar destaca-se a atenção para a educação, onde cada família passa a ser responsável pela educação da criança, integrando-a ao núcleo familiar. As transformações ocorridas na instituição familiar e o novo tratamento que as famílias dispensam aos filhos fazem com que a escola surja como um elemento importante e indispensável à formação da criança.

No entanto, essa mudança de pensamento sobre a criança e que, afirmativamente, atingiram os países americanos colonizados pelos europeus, tiveram influência direta do processo de industrialização. Para Stearns (2006, p. 94), a industrialização favoreceu o processo de substituição do trabalho pela escola, “[...] visto que, com a industrialização, o trabalho infantil foi sendo substituído”. A escolarização era o caminho para o manuseio das máquinas, assim, o processo educativo tornou-se fundamental para o sucesso do adulto.

Rebeldias, contestações, insubordinações... autoaprendizagens pelas marcas deixadas no corpo

Levar mais longe o reconhecimento das crianças como sujeitos é adotar uma concepção de pesquisa com crianças em que elas são vistas como atores sociais implicados nas mudanças e sendo mudados nos mundos sociais e culturais em que vivem e como protagonistas e repórteres competentes das suas próprias experiências e entendimentos – elas são, portanto, as melhores informantes do seu aqui e agora. (Ferreira, 2008, p. 149)

As crianças contestam, insubordinam os padrões e as lógicas impostas, como expressão de uma aprendizagem própria, experienciada cotidianamente em suas relações sociais. Nessa direção, a seguir, serão apresentados resultados de três estudos diferentes tendo como foco as crianças e suas práticas contestadoras. Estes estudos são vinculados ao Grupo de Estudos Pedagógicos (GEP), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR/Campus de Vilhena), a Linha de Pesquisa Infâncias e Culturas Infantis.

A pesquisa “*O gênero na Educação Infantil: a construção das diferenças*”, (MIZUSAKI, 2014) teve como objetivo investigar os modos pelos quais as crianças da pré-escola percebiam, sentiam e construíam suas identidades de gênero em contexto institucional escolar. Através de observações diretas em duas salas de aula de pré-escola de uma escola particular do município de Vilhena (RO), foi possível compreender que, apesar de não ser uma temática abordada intencionalmente pelas professoras, durante o período observado, as crianças falavam sobre este assunto entre seus pares em diferentes momentos, especialmente durante as brincadeiras.

Assumir diferentes papéis, subverter a ordem e as relações de poder, foram pontos importantes percebidos durante as interações das crianças. Uma breve cena revela essas transgressões das crianças, ensinando-nos sobre seus saberes.

As crianças brincam nas mesas com massinhas. Um grupo de três meninas brincam com as massinhas, sentadas no chão. Colocam as bolsas à sua volta como se fosse um forte. Agora são quatro meninas; uma fala que vai brincar de massinha. Outra grita de dentro do forte “tem que entrar na casinha para brincar”. Um menino invade a casinha. As meninas falam para ele sair: “Xô, xô”. Uma menina diz: “Deixa ele ficar”. Outra fala: “ele vai ser o cachorro”. O menino começa a latir; uma menina briga: “Queta cachorro”. Continuam brincando entre elas. Percebendo que “sobrou” no grupo, o menino sai e ficam só as meninas. Uma deita no chão e coloca a cabeça no colo da outra que faz carinho em sua cabeça. Agora muda para o colo de outra menina e fala: “Agora você é a mamãe”. Outra menina organiza a brincadeira: “A (...) é a mamãe e nós somos as filhinas”. O menino que brincava como se fosse o cachorro voltou. Uma das meninas diz para a outra: “Vai cuidar do cachorro”. (Pré-escola I, vespertino)

Transgredir uma ordem imposta, decidir os papéis sociais, reescrever as relações de poder, transcende uma lógica que pretende cristalizar-se. São esses saberes, profana e secretamente construídos, experimentados nas relações com o outro, que possibilitam a construção de novos saberes, de novas ordens. Essas “rebeldias” cotidianas, trazidas pelas crianças que questionam o estabelecido, produzem uma nova forma de pensar e estar na escola e no mundo.

Essas crianças nos mostram que é possível fazer educação produzindo diferenças, mesmo que isso se constitua em um grande desafio, pois a estranheza é o primeiro sentimento que as crianças transgressoras provocam nas professoras. Tal estranheza deriva da exposição do que todos esperavam que se mantivesse oculto e restrito. A criança transgressora desafia as normas pressupostas e coloca-as em discussão. (VIANNA; FINCO, 2009, p. 280).

Além das observações das crianças, foram feitas entrevistas semi-estruturadas com as professoras das turmas observadas. Foi possível identificar em suas narrativas que este ainda é um tema que tem sido pouco abordado durante a formação continuada e que a preocupação com as concepções dos pais sobre o trabalho pedagógico com as relações de gênero desde a Educação Infantil, de certo modo, faz com que o assunto seja tratado de modo superficial e estereotipado.

A pesquisa qualitativa fenomenológica “*Crianças e adolescentes em situação de rua: ocupação e domínio do espaço público urbano*” (ANDRADE, 2014), teve por objetivo compreender como foram implementadas as políticas públicas para crianças e adolescentes em situação de rua em Vitória da Conquista (BA), e as formas pelas quais estas crianças que ocupavam os espaços públicos deste município desenvolviam suas estratégias de sobrevivência e de insubordinação às políticas públicas à elas direcionadas. As principais questões norteadoras giraram em torno da indagação sobre o porquê as crianças preferiam estar na rua ao invés de frequentarem programas sociais ou a escola. Ainda, muitos adultos que estavam na rua, já haviam participado de programas sociais e preferiram estar na rua; por quais razões?

Pautado numa perspectiva qualitativa e nos estudos sobre fenomenologia propostos por Merleau Ponty, a pesquisa realizou além dos estudos exploratórios feitos sobre as crianças em situação de rua, entrevistas semiestruturadas com a coordenação e educadores do Centro de Referência Especializado de Assistência Social à População em Situação de Rua (CREAS POP). A partir da intermediação de educadores sociais foi possível estabelecer uma proximidade com as crianças em situação de rua para que os encontros fossem realizados, com seu consentimento e as observações participantes acontecessem, na tentativa de compreender o cotidiano dessas crianças, decifrando seus saberes e suas subjetividades.

Compreendendo que a rua é um espaço educativo, em razão de suas subjetividades e diversidades, as crianças pesquisadas ensinam que, apesar de toda a carência de estruturas fundamentais básicas de vivência digna, de toda a ausência de efetivação de direitos sociais, colocam em ação toda a rede de táticas e saberes construídos para sua sobrevivência, resistindo às políticas governamentais e às ações alternadas entre o assistencialismo e a

violência das ruas. Foi possível compreender que as instituições de Vitória da Conquista (BA) não conseguem retirar de forma rígida a criança da rua, para absorvê-las em programas com horários fixos e normas às quais não estão habituados e ainda por não oferecerem, entre suas atividades, alternativas que os instrumentalizem a reagir a problemas como o vício em drogas.

A pesquisa “*Devir-criança da matemática: experiências educativas infantis imagéticas*” (CHISTÉ, 2015) objetivou pensar, a partir do exercício do olhar das crianças, de produções imagéticas, a infância e algumas travessias do universo infantil. As imagens fílmicas produzidas por crianças da educação infantil, de uma Instituição Municipal, em Rondônia, nos convidaram a pensar na potência do corpo. Corpo que dá o que pensar, que afeta, toca, sensibiliza outros corpos, corpos sensíveis a outros corpos, num encontro íntimo, provocador do pensamento.

Os movimentos dos corpos, contidos nas imagens, nos apresentavam crianças que se deslocam de lugares, de posições (não é mais a escola, a aluna, a colega), nos apresentavam corpos em movimento, corpos que pensam, ou como diz Leite (2013), crianças que pensam pelo corpo. Pensar pelo corpo, pensar com o corpo é mobilizar todas as extensões, os músculos, as articulações, as glândulas, os membros, os órgãos, os sistemas, os ossos, as moléculas, as partículas, as sensações, os sentidos. É fazer circular o pensamento em todas as extremidades, em toda interioridade, em toda exterioridade, é afetar e deixar-se afetar. É romper com um modo, um modelo, uma forma predominantemente cognitiva presente na educação, na educação infantil.

As imagens produzidas pelas crianças nos levaram a pensar que, com as crianças, com a infância, o corpo, os órgãos, os sistemas e tudo o mais, mudam de funcionalidade, elas mudam o sentido, invertem-nos, inventam outros e novos sentidos. As crianças, não utilizam o corpo somente da maneira que fomos personificados a usá-lo, a partir de uma ideia definida, fixa, medida, que determina formas e modos de sentidos, mas produzem outros de sentidos e não sentidos do corpo, libertando o corpo de ter apenas uma função, um uso, um sentido, de ser apenas um organismo encampado pela biologia. As crianças salvam o corpo da pobreza de ser apenas corpo. As crianças apresentam possibilidades outras: as crianças falam pelos pés, andam com a bunda, veem com o ouvido, ouvem com as mãos, sentem com os olhos, tocam com a boca, os pés, com as pernas, as orelhas, os olhos, as mãos.

Em um mundo em que o corpo vai sendo ajustado a uma ideia antecipatória, que o leva a reproduzir ideias, a criança, ou dizendo de outra maneira, o *corpocriança* desajusta a ideia de reprodução resistindo-a. As produções imagéticas das crianças nos apresentam corpos

vivos, vibrativos, vibrantes, ativos e corpos sensíveis. Corpos sensíveis a outros corpos, a outros movimentos, corpos abertos, corpos acordados, corpos encheidos das sensações do corpo diferentes dos corpos subtraídos da educação infantil. São esses movimentos dos corpos, são esses encontros de corpos que singularizam o acaso, singularizam os caminhos, singularizam as possibilidades e que perpetua a existência humana.

Além disso, o deslocamento, o movimento do corpo apresentava resistência à docilização, à repressão, à disciplinação, à colonização de seus corpos e também de seus pensamentos. É sob uma cadeira, sob a exigência de retidão corporal, de corpos apurados e retos, enfileirados, que a escola tenta subtrair o corpo, imobilizar, enquadrar, engessar, cristalizar, dominar, o corpo e, por conseguinte o pensar, o pensamento. Parece que a mente está matriculada na escola, e o corpo que a transporta, sede da cognição, incomoda, por isso, o dominam, o regulam, o expulsam. “O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. [...] O corpo é uma realidade biopolítica”, nos diz Foucault (1985, p.80), ou seja, é com o corpo, pelo corpo, no corpo, que os agentes reguladores (escola, família, hospitais, igreja, prisão etc.) controlam, regulam, moldam modos de ser e estar no mundo, a própria existência do ser, com o intuito de ajustar a desajustada vida, de tornar o futuro mais adequado, mais suficiente, mais quem sabe, mais eficiente.

*Filma as formiguinhas trabalhando.
Olha o que eu achei, olha o que achei. É
seca, é dura!
Ela corta, cuidado tá!
Num corta não!
Corta sim!
Não corta!
Ela corta sim!
Deixa eu ver. Pega na folha, sente a
folha, toca a folha,
Corta sim, nessa ponta corta.*

*Se você forçar corta.
Isso não é espinho. – toca a ponta da folha
Mas é espinho duro!
É uma folha.
É uma folha e ficou dura, né.
É da árvore, né. Elas caem, mas ninguém
mede. Mas se alguém mexer não fica assim,
se alguém não mexer fica assim, ai deixa lá e
o guri pode pegar na mão. Mas não pode
pegar dessa pontinha aqui, dessa pontinha
não.
Pensei que tava verde, se fica verde.
(Pré-escolar I, 2012, 3º 21)⁷⁴*

Os *corposcrianças* são atraídos por outros corpos, corpos de naturezas diferentes, corpo-natureza, corpo-chão, corpo-semente, corpo-formiga, corpo-folha... Elas percebem que o mundo, as coisas, os objetos, as palavras, não estão a nossa disposição para nos obedecer. Elas sabem que tudo isso pode ser outras coisas, que como adultos, tentamos instrumentalizar.

⁷⁴As falas das crianças foram retiradas das filmagens produzidas por elas durante o período da pesquisa “Devir-criança da matemática: experiências educativas infantis imagéticas”, que corresponde a 08 meses, em 2012 e foram referenciadas de acordo com o arquivamento das filmagens.

As crianças veem o mundo com olhos sensíveis, por isso enxergam o invisível, o que nada mais é do que o demasiadamente visto, o não observado, o desprezível e o desprezado, tal como declara Benjamin (1987, p. 16), em Canteiro de Obras, “[...] a Terra está repleta, dos mais incomparáveis objetos de atenção e exercício infantis”. As crianças não só enxergam, observam, veem outros corpos de natureza outras, mas também tem uma relação íntima com eles. Os tocam, os acariciam, exploram suas formas como verdadeiras descobridoras, são tocadas por eles. Mas afinal, nos perguntaria Espinosa (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 73) “o que pode um corpo? De que afetos ele é capaz?” e mais adiante Deleuze e Parnet (1998, p. 74) nos diz “Os corpos não se definem por seu gênero ou sua espécie, por seus órgãos e suas funções, mas por aquilo que podem, pelos afetos dos quais são capazes, tanto na paixão quanto na ação.”

Então perguntaríamos: o que pode uma folha seca caída e aparentemente sem vida? O que pode um grupo de meninas com a câmera nas mãos? Eis aqui a potência. O corpo-folha imanta, atrai, magnetiza os corpos-meninas, ao fazer isso, tornam-se uma realidade extensiva, é como se, um corpo ao atrair, ao magnetizar fizesse de seus objetos extensões de si mesmo. Há aqui uma simpatia, uma atração dos corpos, uma sede de amizade e convivência. Ao serem atraídas agem como se não houvesse outra coisa no mundo, levando-as a perpetuarem-se naquilo que as atraem. Há aqui uma quase suspensão do tempo, do tempo cronológico, é nessa subversão do tempo, neste instante de “eternidade”, que as crianças são provocadas a pensar. Esse encontro de corpos, essa comunhão de corpos, essa afetação de corpos funciona como provocador do pensamento, como nos diz Zeppini (2010, p. 71) “pensar não é o ato voluntário de um sujeito consciente, mas de uma violência, de um romper com a passividade da consciência, de um jogar tudo para fora dos eixos, e este movimento é provocado pelo próprio corpo e pelas intensidades que nos tomam.”

Os *corposcrianças* afetados olham as coisas como se fosse a primeira, veem as coisas, veem o mundo como se nunca tivessem visto antes. O olhar da criança é cheio de expectativa, é uma olhar aberto ao desconhecido, à novidade, à descoberta. Elas examinam atentamente, olham lenta e meticulosamente os corpos que as afetam, se lançam na aventura da contemplação, como se contemplassem os corpos como obra de arte. Não uma contemplação passiva, imóvel, controlada, alienada. Mas contemplar no sentido de olhar sensivelmente o mundo, de afetar-se, de tocar-se e serem tocadas por outros corpos, compondo assim, como diz Rancière (2012, p. 17) “sua própria vida com os elementos da vida que tem diante de si.”

Esse encontro, essa núpcias, esses afetos, essas experiências potencializam a criação, a invenção e movimentam o pensamento.

Em um mundo contemporâneo cada vez mais expropriado de experiência, as imagens apresentavam que na infância ainda é possível viver experiências, ser tocados pelas coisas, escutar mais devagar, olhar mais devagar, deter-se nos detalhes, falar sobre o que acontece, ouvir atentamente, privar-se momentaneamente de falar, cultivar a arte do encontro. As produções imagéticas das crianças apresentavam crianças que experimentam o tempo todo, e que as experiências passam pelo corpo, pelos corpos: o corpo, a câmera, as outras crianças, o mundo, a cerca, os objetos e seres do mundo. As crianças experimentam, olham detrás da fronteira, detrás da neblina, ainda que não vejam nada.

Contudo, as crianças, resistem às normas que moldam e regulam os movimentos dos corpos, de seus corpos, de outros corpos. Resistem à expropriação da experiência, à subtração de seus corpos, ao pensamento anestesiado, ao entorpecimento da rotina, subvertem o controle, a tridimensionalidade, as identidades fixas, a ideia de evolução, de desenvolvimento por etapas, do simples para o complexo, do conhecido para o desconhecido. Brincam com o tamanho dos seres, das coisas, dos objetos. Crescem, diminuem, avançam, retrocedem, mudam os corpos de tamanho, o tamanho dos corpos, seus sentidos e sua funcionalidade.

De acordo com Bachelard (1991, p.20) o corpo é dotado “do ato de nos tocar. Ele nos toca assim como o tocamos, dura ou suavemente.” Assim, pensar resulta do encontro de um verdadeiro corpo a corpo, no qual o toque, o contato é dotado de uma alegria, de devaneios, de delírios inventivos e inaugurais, que dão vida aos diferentes modos de ser e de existir. A comunhão entre os corpos perturbam nossos sentidos e faz gerar uma percepção mais íntima do mundo, fazendo-nos atear aos detalhes que nos cercam: cores, sabores, odores, olhares, toques, texturas, sons. Para Bachelard (1998, p. 49) “as coisas não são o que são, são o que se tornam. Tornam-se, em nosso devaneio,” em nossos intermináveis delírios. Pensar a água é escoar-se, é dissolver-se, é morrer. Pensar o fogo é sentir-se, tornar-se chama, impulso, brilho. Pensar o mundo é tornar-se chão, céu, sol, folha, a filha da formiga, é entrar na trilha do macaco, e quem sabe, ser conduzido, com ele, às expedições indefinidas, labirínticas, sem saber muito bem onde vai chegar, ou se vai chegar.

Para não finalizar....Desarticulando as relações entre a escola e as infâncias

Quanto pode a escola diante da potência do pensamento e da ação da criança? Essa relação, pedagógica, entre a escola e as crianças tem suas raízes históricas consolidadas numa

perspectiva de centralidade do poder nas mãos da primeira por ser considerada a responsável pela transmissão de saberes construídos ao longo dos tempos pelas culturas e sociedades. Às crianças, seres considerados em fase desenvolvimento, inacabados, coube receber esses saberes. No entanto, essas relações adulto-criança, escola-aluno(a) têm se tornado cada vez mais tensa, mais sofrida. Segundo Arroyo (2012), as escolas estão recebendo crianças para serem “educadas”, mantendo uma pedagogia que silencia a história das crianças, seu passado e seu presente, traduzindo suas práticas para uma visão futurista.

Para Arroyo, essas crianças que chegam à escola trazendo corpos marcados pela precária condição social, política e econômica a que são submetidos, inscritos numa terrível rede de sub-humanidades, colocam outros questionamentos: querem, além de compreender-se, entender de que forma as violências e vulnerabilidades a que são submetidas cotidianamente poderão ser minimizadas. Exigem, portanto, conforme Arroyo, um novo sentido para a escola, uma outra postura profissional, ética/política. Fazem um convite à amizade, como bem diz Kohan (2007), uma amizade que viabilize o aprender, um pensamento novo sobre a escola, sobre a criança, superando uma visão negativa e preconceituosa da criança.

De acordo com Arroyo, reconhecer a indigna condição de vida de muitas crianças, compreender as escritas destes corpos exige outras estruturas espaço-temporais e curriculares que veja a positividade das resistências destas crianças, percebidas como reflexos de uma autoaprendizagem construída a partir das narrativas sociais e econômicas em que são marcadas. Para este autor, muitas escolas têm centrado seus esforços nessa direção, muitos professores e professoras também, mas, ainda através de uma relação tensa.

Não seria justo pensar que os (as) docentes-educadores(as) não querem ou não são capazes de entender e acompanhar essas vidas-corpos tão vulneráveis. O mais justo será que os currículos de formação aprofundem nos bloqueios da escola e da teoria social, pedagógica e didática para entendê-los e acompanhá-los. Por exemplo, as concepções futuristas que impregnam as teorias da aprendizagem e das ciências que bloqueiam dar a centralidade devida ao viver no presente. Ou a visão dos processos mentais de aprender que veem mentes incorpóreas, abstratas, a-históricas, descontextualizadas. Nessas visões pedagógicas essas vidas-corpos precarizados são segregados/reprovados como uma anomalia epistêmica e moral. (ARROYO, 2012, p. 47).

Descolonizar a infância e os saberes sobre e da infância, passa pelo reconhecimento da necessidade da escrita de uma história da infância e da criança, de uma pedagogia da criança pela criança, o que ainda está por ser feito. Muitos esforços têm sido feitos neste sentido, e as contribuições de diferentes ciências têm sido fundamental para que isso aconteça. Nesse

sentido, descolonizar a infância é descolonizar também a escola e a docência, atribuindo outros olhares e sentidos, fazendo nascer outra ética profissional, como diz Arroyo (2012), que garanta a formação das crianças, como sujeitos, como atores sociais, produtoras de culturas, no presente, no tempo *aion* de sua existencialidade.

Essas crianças que estão na escola hoje, que resistem, que “profanam”, e que enfrentam a lógica pedagógica, trazem outros sentidos para a escola. Seus corpos historicizados, pensantes, brincantes revelam em suas conversas, nas interações e em todos os espaços escolares que ao negá-los a escola também os precariza.

As pesquisas relatadas mostram que as crianças, seus saberes e suas profanações, introduzem à escola sua própria didática, sua forma particular de aprender, pelo corpo *todo*, outras formas e outros sentidos de escola, de políticas sociais, de mundo, de relação com o outro, de humanização. Elas, as crianças, constroem uma lógica, que, para além de pedagógica ou escolar, é uma forma potente e rigorosamente pensante, reflexiva, sentida, experienciada. Uma amizade muitas vezes solitária, divagante, complexa demais para olhares limitados e limitantes. Só a decifra quem, de fato, possa ter uma relação de intimidade com o saber das crianças, das infâncias, que questionam, que tensionam as estreitas e dolorosas armadilhas curriculares, enformantes. Pensar uma educação descolonizadora que rompa com as amarras pedagógicas e históricas que atravessam as camadas que incidem entre a pele e o osso dos corpos-vidas-crianças-infâncias, é um desafio que está estreitamente relacionado a outro comprometimento com a educação com as crianças.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, F. S.de. *Crianças e adolescentes em situação de rua: ocupação e domínio do espaço público urbano*. Tese de Doutorado. Cuiabá, UFMT, 2014.

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, M. G. SILVA da, M. R. (Orgs.) *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

_____. *A água e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BARROS, M. *Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2013.

BENJAMIN, W. *Rua de mão única*. Obras Escolhidas II. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BOTO, C. “O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes”. In. FREITAS, M. C. de. (Org). *História Social da Infância no Brasil*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CHISTÉ, B.S. *Devir-criança da matemática: experiências educativas infantis imagéticas*. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. UNESP/Rio Claro. Tese de doutorado, 2015.

DELEUZE, G. e PARNET, C. *Diálogos*. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. Editora Escuta, São Paulo 1998.

FERREIRA, M.M.M. “Branco demais” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, M.J.; GOUVEA, M.C.S. de. (Orgs.) *Estudos de Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008, p.143-162.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FREITAS, M. C. de; KULMANN JR, M. “Apresentação”. In. FREITAS, M. C. de; KULMANN JR, M. (Orgs). *Os intelectuais na história da Infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOHAN, W. O. *Infância. Entre educação e filosofia*. 1ª. Edição. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2005.

_____. *Infância, estrangeiridade e ignorância – (novos) ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte. Autêntica, 2007.

_____. *Infância e Filosofia*. In: SARMENTO, M.J.; GOUVEA, M.C.S. de. (Orgs.) *Estudos de Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008, p. 40-61.

LEITE, C. *Cinema, Educação e Infância: Fronteiras entre Educação e Emancipação. Fermentário*. Vol 2, nº 7, 2013.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

MIZUSAKI, R.A.C. *O gênero na Educação Infantil: A construção das diferenças*. Relatório de Pesquisa. Vilhena, UNIR, 2014.

RANCIÈRE. J. *O espectador emancipado*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

STEARNS, P. N. *A Infância*. São Paulo: Contexto, 2006.

TOZONI-REIS. M. F. C. *Infância, escola e pobreza: ficção e realidade*. Campinas, SP: Autores associados, 2002.

VEIGA, C. G. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VIANA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*, 33, jul/dez 2009, p. 265-283.

ZEPPINI, Paola Sanfelice. *Deleuze e o Corpo: articulações conceituais entre Deleuze, Nietzsche e Espinosa em função da problemática do corpo*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Filosofia. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas, 2010.

PENSAR COM A FILOSOFIA UMA NOVA ABORDAGEM PARA OS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

Diferenças em Educação (DiS/Unicamp)

Alexandrina Monteiro
Laisa B. O. Guarienti
Silvio Gallo

266

RESUMO: A proposta do trabalho pensa em uma lógica que escape das intervenções de medicalização dos corpos infantis. Onde se assinalam problemas de aprendizagem, apontamos como problema num sentido filosófico, isto é, problema num sentido interessante. Para isso é necessário atuar em sala de aula com alunos do ensino fundamental que apresentam distúrbios do desvio da atenção e/ou hiperatividade e cartografar para onde esse pensamento vaga e o que se cria de interessante quando ele não presta atenção durante a aula exposta. Assim, a intenção do trabalho é cartografar o pensamento dos estudantes em sala de aula, através de observações e oficinas pedagógicas e com isso inverter os discursos de aprendizagem, fazendo com que a variação do pensamento escolar se torne uma potência para o aprender inventivo e que esse emerja outras formas de expressões ainda não inventadas pela escolar.

Palavras-chave: aprendizagem, invenção, oficinas, variação, escola.

INTRODUÇÃO

O referente projeto de pesquisa tem por foco cartografar as variações do pensamento escolar de estudantes dentro de uma sala de aula e os desmembramentos que tal processo torna possível, isto é, investigar, através de observações e oficinas pedagógicas, os problemas de aprendizagem apontados principalmente pelos professores, psicólogos, psicopedagogos e psiquiatras. Lidando com tais problemas como campos abertos às aprendizagens inventivas e não somente como problemas da ordem de distúrbios da mente. Transformar o problema da aquisição da aprendizagem, diagnosticado como um transtorno psicopatológico, em estratégias para pensar a educação.

Considerando a relevância com relação aos problemas atuais do ensino escolarizante, propõe-se potencializar tais variações dos modos de aprender, a princípio, indesejáveis pela comunidade escolar, e subverter tal pensamento. Fazer um jogo invertido do problema, onde o problema tido como adoecimento e inadaptação se torne um problema interessante, desejável e com potencial para desenvolver outras formas de expressão com os estudantes.

São realizadas oficinas de invenção, utilizando recursos artísticos ligados ao corpo e as imagens, para que os referidos problemas sejam moventes em direção a algo que adquira sentidos na vida prática dos aprendizes, proliferando diferentes imagens do pensamento

(multiplicidade) e não somente as imagens ortodoxas (acomodação, representação e reconhecimento) fortemente institucionalizadas. Pensar estas oficinas como práticas educativas em conexão com o campo das artes, buscando estabelecer uma possível criação de problemas interessantes para um coletivo de estudantes e potencializar pensamentos tidos como inadequados para a instituição escolar como novas formas de expressão de um novo pensar multiplicador.

JUSTIFICATIVA

A variação do pensamento e a perda do foco da atenção, diante dos saberes hegemônicos e de outros atravessamentos que ocorrem em uma sala de aula, são vistas comumente como fracasso escolar, desatenção, desinteresse, ou mesmo algum problema de ordem psicológica. Fazer variar novos pensamentos a partir da repetição do mesmo e a partir daquilo que é ensinado ou atravessado em sala de aula se apresenta como principal hipótese de que essa variação possa desencadear relações que se conectem ao conceito de *aprendizagem inventiva*¹.

Nessa perspectiva de pensamento, os saberes escolares são vistos como conteúdos instrumentais, os quais são usados para fins já previstos. Os resultados dessa aprendizagem (que na escola não é a inventiva e sim de apreensão de conteúdos já dados) pressupõem um alvo: provas e avaliações de todas as espécies. Os alunos são postos para provar aquilo que aprenderam na escola. Desse modo, percebe-se que é criado um abismo entre os saberes ensinados e efetivamente aquilo que o aluno aprende, tendo em vista resultados finais nas provas, que provam que as notas variam de aluno para aluno e que, logo, produz a conclusão de que nem todos aprendem os conteúdos da mesma maneira. É nessa instituição de ensino que esse abismo é suplementado, ele desaparece em prol de uma suposta aprendizagem igual para todos. Desaparece para que somente se aprenda aquilo que se é ensinado. Essa é uma, dentre as inúmeras estratégias de investimento para a acomodação do pensamento do corpo estudantil.

A problemática do projeto está inserida no tempo atual e nos problemas lançados que se referem ao campo educativo, em que notícias e fatos cada vez mais crescem em torno dos problemas da aprendizagem em sala de aula nas instituições públicas e privadas de ensino, onde cada vez mais enxerga-se um grande aumento de desinteresse por parte do aluno ao

¹ Conceito criado e desenvolvido por Virgínea Kastrup em “A invenção de si e do mundo” (2007).

modelo atual de instrução, e que esses fatos vêm acompanhados de uma crescente medicalização dos corpos escolares diante dos problemas diagnosticados, primeiro por professores e pais e, logo mais, por psicólogos, psicopedagogos, pediatras e psiquiatras. Desse modo, o campo da pesquisa procura traçar e problematizar, através de oficinas pedagógicas, a variação do pensamento escolar, justamente onde diagnosticam um problema de aprendizagem, como os chamados Transtornos do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e fazer variar, o que a escola e especialistas chamam de transtorno, em uma potência interessante para a aprendizagem do aluno.

Propor uma subversão do diagnóstico dos problemas de aprendizagem escolar: da incapacidade para a potência; para a ação do pensamento múltiplo e não acomodação ou adaptação dos mesmos modos de pensar. Aqui a hipótese é que a variação do pensamento de um escolar pode ser potencializada para uma aprendizagem inventiva que ganhe força juntamente com a potência das proposições/expressões artísticas e que escapem pelos processos estritos de aquisição da linguagem, leitura e escrita. Para além dos conteúdos programáveis, as oficinas com os estudantes, tem como foco práticas artísticas, imagéticas e corporais, problematizam e criam estratégias para que a variação do pensamento seja processada para algo que afete os corpos imagéticos e de signos dos alunos, para algo que possa ser variado em uma aprendizagem interessante para suas singularidades e não somente para assimilação de conteúdos e acomodamento de um pensar pré-definido.

OBJETIVOS

Identificar através de observações em sala de aula se alunos diagnosticados com algum transtorno, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou com a presença de outros distúrbios de desvio da atenção, como a desatenção, dispersão, desinteresse podem ser vistos como, nesse instante de observação, experimentando variações no pensamento. E em caso afirmativo, procede os seguintes objetivos específicos: cartografar as variações do pensamento escolar no contexto de sala de aula através de observações em loco; realizar com esse coletivo diagnosticado, ou não, oficinas pedagógicas de variação do pensamento aliadas às novas formas de expressão desse pensamento; potencializar o pensamento inválido (diagnosticado pelo funcionamento escolar) e fazer com que esse seja interessante às aprendizagens inventivas (aposta das oficinas), problematizar durante as oficinas para onde o pensamento dos estudantes foi conduzido durante a aula, isto é, que

conexões foram criadas quando o aluno zarpou em voo para outros rumos no pensamento; erigir outras formas de expressões (artísticas/imagéticas/corpóreas) durante o desenvolvimento das oficinas, a fim de criar processos de produção de materiais para problemática e análise do trabalho.

REFERENCIAL TEÓRICO

Mas de que pensamento está se falando quando se pensa o pensamento ensinado na escola? Gilles Deleuze (2006), em sua obra *Diferença e Repetição*, onde desenvolve sua tese sobre as imagens do pensamento no campo da filosofia, aponta que se está falando de um pensamento já pensado, de um pensamento que se dá na reconhecimento (reconhecimento) dos saberes.

Mas será a escola um campo somente para esse tipo de pensamento (dogmático e representativo)? Como encontrar algumas linhas de fuga, para se pensar de outra maneira? Que perigos se correm por insistir em um campo que já está fechado para novas seivas? Como fazer proliferar o pensamento na escola, se este já pressupõe uma imagem do pensamento pré-definida? Como pensar o novo, se para isso é necessário abrir todos estes pressupostos já impostos pelos modos que se ensina?

Uma saída encontra-se no conceito de multiplicidade, que pressupõe companhias na variação de um pensamento. Não o novo puro, mas querer pensar o novo, sempre é a repetição de algo já pensado, porém mudado, diferenciado. Pensar em termos de multiplicidade é estar aberto a pensar “junto com”. É fazer conexões com alguns elementos já dados e, a partir disso, diferenciar, experimentar um possível para o novo, isto é, para aquilo que ainda não existe.

É a multiplicidade que força e que dá um impulso inicial para ativar um pensamento rumar ao inédito. Ao pensar estranhamente, ao seguir a linha de fuga do voo da bruxa, abre-se o campo do risco no pensamento, das experimentações que não têm como pretensão institucionalizar; experimentar está para o campo do perigo, da sensação de calafrio, de crueza, de zarpar para aquilo que não se sabe em que pé findará, se é que a pretensão de uma experimentação é findar. Crê-se que não.

O experimento extrapola as condições impostas pelos regimentos e normas predefinidas pelo meio social. Ele é a chance para escapar do que está impregnado nos corpos. Ele é a chance de fazer variar outros modos de pensar desamarrados dos estabelecidos. Nesse

sentido, que imagens são possíveis formar quando um pensamento varia? Como é possível criar para si um pensamento sem imagem? Um pensamento que conecta elementos visíveis na representação e no senso comum e zarpa num voo para o infinito? “Como se o pensamento só pudesse começar, e sempre recomeçar, a pensar ao se libertar da Imagem e dos Postulados.” (DELEUZE, 2006, p. 193). É nesse sentido que a aprendizagem pode se colocar aberta às linhas de fuga, às conexões do que um pensamento pode quando se alia às multiplicidades.

O aprendiz é forçado a pensar a sua maneira através de um encontro com um objeto, sujeito, acontecimento; é forçado a zarpar voo justamente por aquilo que é ensinado, ao modelo do saber que é uma figura maior de ensino. Através do encontro intensivo que esse aprendiz é forçado e violentado à variação, e é com esse variar que o escolar pode criar novos sentidos, no tocável a ele, na sensibilidade que esse encontro tornou possível. “É verdade que, no caminho que leva ao que existe para ser pensado, tudo parte da sensibilidade. Do intensivo ao pensamento, é sempre por meio de uma intensidade que o pensamento nos advém.” (DELEUZE, 2006, p. 210).

Eis a força do pensamento enquanto ação rumo à invenção: um pensar pirata, que não é cópia, ele se transforma em outra coisa, em outro sentido, em outro significado, é o bandido que rouba do pensamento dogmático e prolifera um pensar potente para si. O pensamento, nesse sentido, se torna movente por não parar de estabelecer relações. São os afetos dos encontros intensivos que movem o pensar às conexões. Uma força é sempre um afeto, é sempre algo que dispara para o novo, para um sentir diferentemente. Assim, o afeto entra em movimento para as experiências intensivas corpóreas: eis o encontro, uma força que afeta e que produz uma sensação sentida de outra maneira (intensidade). Eis a variação do pensamento escolar; um encontro que faz proliferar um sentir diferente e que produz novos modos de pensar, novos sentidos que se estabelecem através de relações que estavam fadados à repetição e legitimação do mesmo. Aí a aprendizagem interessante, justamente nesse encontro que faz o pensamento variar daquilo que era tido como imposto, como adequado.

Diferentemente dos modos de ensino da instituição escolar, a presente pesquisa procura, nesse sentido, investigar as linhas de fuga do pensamento instituído como verdade a um escolar e para onde esse pensamento é conduzido. Cartografar, através de oficinas pedagógicas com ênfase nas artes e outras expressões, os processos de invenção quando este escolar aparenta desinteresse e desatenção durante uma aula. Investigar que conexões ele cria e, o que o afetou para a variação do pensamento quando este sobrevoa outros campos. Variar o pensamento é apontado aqui como uma prática educativa, artística e filosófica de

experimentação e assim, um certo maneirismo é buscado pelos estudantes durante essas variações, multiplicando possíveis modos de criação em algo novo com diferentes formas de expressão, desvinculadas do que é obrigado a ser realizado em sala de aula: acomodar o corpo para ler, escrever e escutar. “A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela ‘ensigna’, dá ordens, comanda.” (DELEUZE e GUATTARI, 2008, p. 11).

O escolar varia o pensamento por que sente um fluxo intensivo que o faz prender voos para outros rumos; algo sempre passa; seja na fala da professora, seja o pássaro que pousou na janela ao lado, seja a faxineira que cantarola pelo corredor, seja seu colega desenhando no caderno, seja o que for; esse escolar foi afetado e levado a campos indeterminados do pensamento, a campos abertos às multiplicidades do pensamento. Por isso o perigo, no sentido interessante do termo de pensar a aprendizagem no campo da escola, pois “[n]unca se sabe de antemão como alguém vai aprender. (...) Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou paideia que percorre inteiramente todo o indivíduo.” (DELEUZE, 2006, p.237).

São os signos instituídos na cultura que violentam o pensamento, mas, paradoxalmente, fazem o pensamento variar, é justamente por eles que o pensamento vira um pensamento pirata, este pensamento que cansou de um processamento conduzido por outros e serviçal de um mesmo capitão e, assim, cria seus próprios percursos para encontrar seus próprios tesouros, isto é, seus próprios modos de pensar. E é por piratear nos oceanos que cada vez mais se permite aberto a sentir; eis o ato mais subversivo.

Assim, pensa-se na variação dos saberes hegemônicos (produção de forças de ensinar que fazem com que se aprenda) e nos múltiplos atravessamentos que compõem o espaço de uma sala de aula como uma potência para o novo, para a criação, para a variação do múltiplo no pensamento, isto é, camadas de novas imagens do pensamento são criadas a partir de um acontecimento e que, ele mesmo, faz zarpar o pensamento para novos caminhos. Nota-se que essa grande produção de força de ensinar é constituída, munida e faz criar estigmas, rótulos, prescrições e certezas sobre essas pessoas que, por um motivo ou outro, não condizem com a conduta aceitável para um escolar, esse indivíduo, sempre será o alvo da máquina escolar, será o estigmatizado, será a decepção.

Porém, esta pesquisa aponta como a variação do pensamento de um escolar a partir de um acontecimento ‘x’ surgido em sala de aula, pode ser proliferada em uma potência inventiva, num aprendizado do múltiplo, daquilo que varia e faz proliferar o pensamento em

outra coisa, em outra imagem do pensamento, em outras aprendizagens a partir da variação que compreende novas formas de expressão.

Pensar junto com esse corpo de escolares estratégias de potencializar as variações em algo interessante para a vida; transformar a variação desses, em uma aprendizagem inventiva e não recognitiva, apostando em novas formas de proposição através do campo das artes e outras formas de expressões ainda a serem inventadas.

METODOLOGIA

Pesquisar nos moldes da cartografia implica em intervenção, implica intervir nos processos suscitados, é um mergulho sem determinação e sem ao menos prescrições, pois não se sabe de antemão que acontecimentos surgirão quando se fala no plano do processo, ainda mais se esse plano for em uma sala de aula. “A cartografia é um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção.” (Kastrup, 2009, p. 32).

O pesquisador cartógrafo é um performático, ele deve estar atento aos acontecimentos que o rodeia. Ele se expressa no campo da imprevisibilidade, por isso é necessária certa atenção aos movimentos que o rondam, pois cada acontecimento pode ser uma fonte de grandes descobertas para a invenção. Assim, ele é atento aos movimentos e aos cursos do imponderável. Ele inventa em ato a sua *performance*, esse é o caráter interessante da cartografia, esse vir a ser imprevisível. Entra-se nesse processo como um estrangeiro “visitante de um território que não habitamos. O território vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos”. (Barros; Kastrup, 2009, p.61).

A cartografia se abre aos processos de criação que a vida convida, sua ciência está na descoberta de novos caminhos a seguir, de novas rotas marítimas a serem exploradas nesse oceano de virtualidades. Cartografar é fazer surgir efeitos na subjetividade dos indivíduos que participam desse processo. Logo, é preciso pensar nos termos de movimento, transformação e processualidades como aliados de modelos que problematizam o processo educativo no campo escolar.

Para realizar uma cartografia do pensamento escolar, se alia a construção de oficinas pedagógicas de aprendizagens inventivas. Entende-se oficina como um campo aberto e favorável aos novos modos de se pensar a própria educação. Ao pensar assim, acredita-se que

a educação seja levada sempre como processos de educação, isto é, qualquer coisa que cause e produza modificações e diferenças nos modos de pensar.

Pensar em oficinas como um processo, é se abrir para outro tempo, um tempo intensivo e não cronológico. A invenção independe de um tempo programável, ela se dá aos poucos, por experimentações que vibram para além do certo e errado; são experimentos e todas as soluções para um problema dado serão tidas como válidas, uma vez que uma solução é apenas um caminho para as inúmeras formas de insistir em existir um problema.

Uma oficina inicia quando não se sabe alguma coisa (como cartografar a variação do pensamento escolar?), eis aí um germe para dar um impulso inicial em uma busca, uma vez que o aprendiz é que está em constante busca, ele é aquele que não sabe de certas coisas no início; ele investiga, experimenta, sente. Logo, a aprendizagem é a passagem viva de um não saber para o saber (Deleuze, 2006). Porém este saber é repleto de buracos vazios (passagens), que foram deixados, propositalmente, para que novos experimentadores encontrem seus próprios tesouros perdidos.

Se a proposta desta pesquisa se alia as oficinas de invenção no pensamento, ensinar a pensar se torna um retrocesso pedagógico. Não se quer ensinar nada a ninguém, mas justamente partir daquilo que está pulsando, aquilo que pulsa às variações, o enxame das variabilidades do pensamento. Realizar um exercício de mapeamento do pensamento, cartografar essas variações e inventar um mapa/rizoma que faz vibrar novos pensamentos, conceitos, novas ações que possibilitem variações, seja no campo educacional, ético, político, artístico, filosófico, social. Um sistema que sofre a ação e age de outra maneira; prefere se aliar com um pensamento nômade, sem representação, sem imagens pré-definidas.

DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

Tem-se como objetivo principal da pesquisa o enfoque em identificar através de observações em sala de aula se alunos diagnosticados com algum transtorno, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou com a presença de outros distúrbios de desvio da atenção, como a desatenção, dispersão, desinteresse podem ser vistos como, nesse instante de observação, experimentando variações no pensamento.

Esse ponto podemos tomar como um progresso positivo à análise da pesquisa, pois com as observações realizadas focadas em 3 estudantes com a presença de algum distúrbio de

atenção², pude perceber que de fato os estudantes no momento de desvio da atenção estão movimentando o pensamento para outra coisa que não aquilo que está sendo ensinado. Eles variam o pensamento e tal afirmação pode ser constatada pelos desenhos realizados na margem dos cadernos, pelas raspas feitas nas carteiras com tesouras, pelos papéis picotados aos seus pés, pela postura corpórea de desdém e relaxamento, pela conversa excessiva, pela mobilidade corpórea ao se levar todo o minuto, pelos bilhetes escritos sobre “n” assuntos e sobre tantos outros aspectos que o pensamento pode variar e que não se pode mapear.

Esse é o ponto nevrálgico da pesquisa como cartografar o pensamento? A pergunta ainda vibra, ela é a potência que não tem resposta e não tem por pretensão ser respondida. Não vou construir equipamentos científicos, isso é a ciência que faz. Sou pedagoga e meu interesse compõe com a filosofia e a arte, essas duas potências inventivas que continuam a impulsionar o problema principal da pesquisa e que talvez não tenha um fim. Não se pode cartografar todo um pensamento. Como construir um mapa de intensidades do pensamento?

Para os objetivos específicos tinha como primeiro tópico cartografar as variações do pensamento escolar no contexto de sala de aula através de observações em loco. Este ponto se arquitetou ao encontrar uma escola. O encontro se deu por indicação de uma colega de grupo que também desenvolve sua pesquisa na mesma escola. Na ocasião marcamos uma conversa com a diretora na qual apresentei a proposta do meu projeto e no mesmo instante indicou-me um professor de 5º ano para iniciar as observações. Em outro momento apresentei a proposta ao professor que se mostrou totalmente aberto a me receber na sua sala todas as quintas-feiras pela manhã.

As observações são realizadas e apontadas em um bloco de anotação e registro fotográfico. Porém não são todos os dias que consigo fazer tais anotações, pois ao chegar já sou demandada de alguma atividade por parte do professor ou por parte de algum aluno. Eles querem interagir comigo. É difícil ficar nesta situação de observadora enquanto uma sala de aula está “pegando fogo”, não me sinto confortável, desse modo, me coloco na situação de colaboradora também desse organismo vivo. Então muitas vezes interrompo e sou interrompida. Ao passar dos meses percebi que não poderia mais realizar os registros em sala, então optei em fazê-lo posteriormente, porém sempre escapava alguma coisa. E com o passar dos meses percebendo que se escapava alguma coisa anotando depois, comecei a registrar

² Não diagnosticados por médicos e sim apontados como portadores de algum problema da atenção pelo próprio professor da turma e outros professores, coordenadores pedagógicos e diretor.

com fotos, algum detalhe que me faria lembrar da situação, um desenho, um furo na roupa, uma orelha suja, uma raspa de giz, etc.

Realizar com esse coletivo rotulado, oficinas pedagógicas de variação do pensamento aliadas às novas formas de expressão desse pensamento, era nosso segundo objetivo específico. Antes de falar das oficinas, cabe lembrar que na sala de aula onde atuo nenhum aluno de fato apresenta um laudo médico diagnosticando algum distúrbio e/ou hiperatividade, é claro que percebe-se passagens de alguma coisa fora do padrão escolar. Então, para constar, não trabalho com nenhum aluno diagnosticado tendo em vista que são alunos de periferia e onde o acesso a um posto de saúde mesmo para doenças de questões básicas são de difícil acesso. Não existe psiquiatra no posto de saúde do bairro que realizo a pesquisa, e a psicóloga chegou no final do ano de 2014. Um dos alunos que passou pela triagem com a psicóloga foi um dos que observo, em uma primeira consulta, conforme o relato do professor, tiveram uma conversa realizando uma anamnésia e marcada uma próxima consulta para 15 dias, mas ele não julgou interessante e largou a terapia. O fato de não terem um diagnóstico não implica mudança alguma na pesquisa, pois apenas não possuem o aval técnico de um distúrbio que é visível a olhos leigos.

A realização das oficinas inicia aos poucos. Primeiro começamos a sentar juntos, dois alunos e eu. Eu auxiliava eles nos exercícios formais de classe e isso me dava subsídios para cartografar o pensamento variante naqueles instantes. Aos poucos fui propondo outras coisas para fazermos. Era preciso dar um impulso inicial ao pensamento, pois não se cria nada do zero e eles apresentam um escasso repertório inventivo. Assim as primeiras oficinas propostas se deram através de zines. Levei algumas revistas com imagens diversificadas, folhas, canetas, lápis de cor, canetinhas, tesoura e cola. Inventamos três histórias com recortes e pensamentos variantes, isso nos rendeu umas oito oficinas. Para variar com a criação dos zines, realizamos oficinas de expressão corporal, saímos da sala de aula e no pátio da escola propunha uma série de jogos ancorados nos jogos teatrais de Viola Spolin. Esta série de oficinas corporais ganhou destaque no início e aos poucos mesclávamos com outras coisas para fazer durante a manhã. Ao passar do tempo e ao ganhar intimidade com a dupla, fui convidada para jogar UNO, tal jogo também ganhou destaque vários encontros com o nosso micro coletivo. Por fim experimentamos oficinas de fotografia e decoupage com as fotos, isto é, nosso antigo corte, recorte e recriar a fotografia com outras imagens e assim variar a imagem em questão.

Terceiro objetivo, potencializar o pensamento inválido e fazer com que esse seja interessante às aprendizagens inventivas (aposta das oficinas). Lembramos que esse pensamento inválido é referente ao ensino formal, por isso inválido. O pensamento que varia e inventa outras coisas durante a aula, seja o desenho no final do caderno não é válido ao ensino escolar. Para este processo formal é válida todas as formas explícitas de ensinamentos transmitidos de professor para aluno. Um percurso reto e inquestionável passa entre o ensino e a aprendizagem. Nem todos aprendem aquilo que se é ensinado. E aqueles que aprendem outras coisas pelo caminho? O foco da pesquisa quer perceber e cartografar justo isso, essas nuances que ficam à mercê do processo formal de ensino. Assim o que a escola diz ser inválido, a pesquisa quer validar para dar formas de expressão ao pensamento que se impõe inventivo e intensivo.

É nas oficinas que os estudantes realizam esse movimento de expressar e inventar aquilo que eles gostariam de expressar e inventar todo o tempo durante essa aula formal. As oficinas acontecem como uma abertura de fluxos aos desejos que são impedidos ao processo formal. Enquanto as oficinas dizem sim aos seus pensamentos variantes a escola diz não! É nesse movimento que as oficinas funcionam para os alunos, como um escape de pressão, um escape à ordem vigente do pensamento.

Problematizar, durante as oficinas, para onde o pensamento dos estudantes foi conduzido durante a aula, isto é, que conexões foram criadas quando o aluno zarpou em voo para outros rumos no pensamento é o nosso quarto objetivo específico. Por incrível que pareça, essa sempre é uma pergunta difícil para eles responderem: No que vocês pensam quando não estão prestando atenção em sala de aula? Essa é a questão, e as respostas são múltiplas e ao mesmo tempo poucas e repetidas. Mas mesmo que sejam as mesmas respostas não compõem o mesmo campo de significância, por exemplo, ao responderem que pensam sobre seus amores, namoradinhos e flertes, cada um deles têm um universo em sua mente para o significado de paixão, amor, namoro, ficar, etc. Aqui seguem algumas respostas: “Ah, num monte de coisas sora!”, “Na Bianca.”, “Na Vitória barraqueira.”, “No que vou fazer depois da escola.”. Um dos alunos que observo me relatou que vem para a escola porque acha que é um parque de diversão, tanto faz o que estão colocando na lousa, ou que estão falando, ele está lá para agitar e se divertir.

Todos esses componentes de respostas vão compor o grande foco da tese que são as cartografias das variações do pensamento escolar. Qualquer escape me interessa para compor o mapa. A tal Bianca me interessa, pois ela surpreende muito mais que a aula de solos em

geografia num determinado instante. São esses sutis pensares que abrem um pensamento a vagar intensamente por zonas livres e somente aí o pensamento pode ser inventivo, onde não há regramentos conduzindo este pensar com modelos a serem seguidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final de cada oficina é criada uma imagem monstro. Uma imagem sem representação é inventada e colada em pensamento nos envolvidos daquele processo. Essa imagem reverbera por dias em efeitos potentes deixados pelo encontro produzido pela oficina, cada um afetado de uma maneira, cada um emitindo suas expressões a sua maneira, cada um agindo à sua maneira. Que ao leitor caiba recriá-las em novas imagens monstros no pensamento. Aos efeitos intensivos que traz aos estudantes, quem sabe um pouco mais de alegria e riso ao contexto escolar que é tão duro, inflexível, rígido, sério.

As oficinas pedagógicas de aprendizagens inventivas trazem um ar leve e uma brisa quando tudo parece estar enrijecido e triste, quando tudo parece que não vai dar certo, elas chegam para dar um ar de graça, um sorriso se instaura quando elas chegam na sala, mas não é pessoal, sinto que é um ar de leveza geral, mesmo com os alunos que não faço as oficinas.

Outras aberturas se manifestam quando um estrangeiro chega até seu território e propõe coisas novas, rompe com o fluxo contínuo de uma rotina, e assim, eles manifestam sua empolgação de diferentes formas, querem mostrar sua atenção para comigo de diferentes maneiras, claro que não são todos, alguns nem reparam na minha presença e no que faço por lá. Mas como o projeto não é para todos, não consigo dar conta de toda subjetivação deles em tão pouco tempo, fico com alguns. Para cartografar toda uma turma, precisaria acompanhar eles por todo o ensino fundamental e não só um ou dois anos. Mas para aqueles dois ou três que tenho como participantes da pesquisa e aqueles que entram de gaiato vez que outra um dos resultados que posso afirmar que extraio com as oficinas são os sorrisos e risos, os rompimentos de continuidade e a criação de problemas que se impõe a cada desafio proposto.

Se extraí sorrisos, risos, lágrimas, vazios, bravezas. Se vê rostos com desejos em querer outras coisas, em mudar a situação que se encontram. A escola e todas suas ferramentas formais de ensino escolarizante estão sendo pouco para dar conta de toda subjetivação existentes nos corpos juvenis. Dar voz, imagem e sentido a invenção no pensamento pode ser uma via possível para dar conta desse estudante que perdeu o prazer e o respeito pela escola, pode ser uma via de acesso a um desejo perdido. Voltar os conteúdos

escolares aos desejos dos alunos, a esses pensamentos que parecem ser insignificantes parece ser uma via possível para sanar esses distúrbios criados para nominar aquilo que a sociedade escolar não dá conta. Dar atenção aquilo que é visto como desregramento, desatenção, desvio. É isso que as oficinas ecoam e que impulsionam o desejo de querer voltar à escola toda semana, saber o que se passa no pensamento dos jovens em potência inventiva turbilhante e o que se pode fazer de interessante com isso. Inventar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORRÊA, G.; PREVE, A. **A educação e a máquina escolar**: produção de subjetividades, biopolítica e fugas. REU, Sorocaba, SP, v. 37, p. 181-202, dez. 2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Volume 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 4ª reimpressão – 2006.

_____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Volume 2. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudis Leão. São Paulo: Ed. 34, 5ª reimpressão, 2008.

_____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Volume 5. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1ª reimpressão – 2002b.

_____. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa**: filosofia prática. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Editora Escuta: 2002.

_____. **Proust e os signos**. Trad. Antonio C. Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Florence-Universitária, 1987.

_____. **Imagem-Tempo**. Trad. Eloísa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

_____. **Crítica e Clínica**. Trad. Peter Pál Perbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

KAFKA, F. **O castelo**. Trad. Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. São Paulo: Autêntica, 2007.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, E. (org). **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa – intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PREVE, A. M. H. **Mapas, prisões e fugas:** cartografias intensivas em educação. Campinas/SP, set, 2010. (Tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação, Unicamp).

TRÊS APONTAMENTOS INICIAIS DE UMA PESQUISA COM BEBÊS (E ENTRE ELES) NUMA ESCOLA DA INFÂNCIA DO SUDESTE TOCANTINENSE

GEPGSEX – Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero, Sexualidade e Educação.

Claudionor Renato da Silva
Adrielle de Sena Cardoso Rodrigues
Eliane Pinto Teixeira
Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Arraias.

RESUMO: O presente trabalho em fase de leituras e planejamentos no GEPGSEX consolida não só uma intenção de pesquisa como também, a construção de uma identidade do Grupo, voltada para a infância e a criança do sudeste do estado do Tocantins. Partindo de estudos dos anos 1980 em diante sobre a prática pedagógica com bebês e entre eles e, na fundamentação dos estudos pós-colonialistas, se prevê uma Pedagogia Descolonizadora para os bebês do sudeste tocantinense, uma região com predomínio de pessoas negras, descendentes de escravos africanos, espalhados, tanto nas regiões urbanas quanto rurais incluindo quilombos reconhecidos e em fase de reconhecimento pelo governo federal. Esta característica por si já demanda o desafio das pesquisas com crianças bem pequenas, considerando, inclusive, a presença majoritária de escolas de educação infantil do campo nas zonas rurais, em grande parte, multisseriadas. Neste primeiro momento da pesquisa opta-se pelo método bibliográfico, organizando a temática, teoricamente e metodologicamente para observações e em seguida, intervenções em sala de aula. São três os apontamentos iniciais debatidos neste trabalho: Apontamento Inicial 1. As pesquisas sobre bebês na área da educação se constitui uma área do conhecimento com muitas pesquisas no Banco de Teses da CAPES. Apontamento Inicial 2. Os resultados dos estudos desenvolvidos por Stambak et al. (2011) e Sinclair (2012) tem contributos suficientes para a elaboração de uma Pedagogia Descolonizadora. O Apontamento Inicial 3 é a defesa desta Pedagogia Descolonizadora, que, saindo desta fase teórica e de planejamento avança para observações e intervenções visando os bebês e entre eles.

Palavras-chave: bebês; bebês entre eles; pesquisa educacional; escola da infância; sudeste tocantinense.

1. Introdução

[...] para constituir uma área voltada a “um povo” minoritário, que não fala por si e nem reivindica, e cuja educação é objeto de disputas no Brasil, desde o século XVI: as crianças (ABRAMOWICZ, 2015, p. 10).

Os três apontamentos a serem apresentados e problematizados neste ensaio foram e estão em andamento numa pesquisa de Iniciação Científica e num Trabalho de Conclusão de Curso, no GEPGSEX, Linha “Infância e Criança” em que se pretende uma produção de conhecimento no contexto do sudeste tocantinense, organizando e promovendo pesquisas com bebês e entre eles a partir da leitura de duas obras centrais: Stambak et al. (2011) e Sinclair et

al. (2012). Ao lado destas obras toma-se como referencial Faria; Finco (2011), Gonzalez-Mena; Eyer (2014) e Abramowicz (2015).

Toma-se como fundamentação teórica a abordagem pós-colonialista, lançando um olhar para as práticas pedagógicas dos(as) professores (as) com os bebês, portanto, crianças de 0 a 3 anos e, nesta observação, problematizar estas práticas considerando as investigações dos anos 1980 promovidas por Stambak et al. (2011) e Sinclair et al. (2012).

A problematização que gera os três apontamentos iniciais é a seguinte: na perspectiva de análise pós-colonialista sobre as práticas pedagógicas com bebês e entre eles, qual a realidade do sudeste tocantinense?

A abordagem pós-colonialista defende o protagonismo infantil, retirando o adulto do centro das ações de proteção, coerção e de prevalência de um ambiente heterônomo. Esta abordagem, na forma de teorias, “Ajudam-nos a pensar as relações desiguais nas explicações ou compreensão do mundo contemporâneo, a partir de uma concepção não fundacionalista e antiessencialista (FARIA; FINCO, 2011, p.3).

Uma concepção fundacionalista, seja a tradicional ou a modesta é caracterizada por crenças. As inferências são a base para a construção destas crenças. Soma-se o fato de que se necessita justificar a crença (s) dando uma exatidão, uma conclusão final e hierárquica, imutável (Ketzer, 2011). Durante muito tempo a educação infantil e o cuidado de crianças seguiu esta tendência. Por exemplo, quando se admitia que bastasse gostar de crianças e seria um bom professor ou uma boa professora. Ou, basta a paternidade ou a maternidade para que se tenha sucesso no cuidado da criança pequena. Assim, a perspectiva pós-colonialista propõe a construção de prática não fundacionista, pois a hierarquia pressupõe opressão, impedimentos à autonomia e à diferença ou diferenças; o inusitado, mesmo que aconteça é rapidamente silenciado, aniquilado, pois as crenças se sobressaem ao despertamento, mínimo possível, de uma alteração à ordem instituída, fundada, fundamentada.

A segunda característica – ser antiessencialista - apontada por Faria; Finco (2011) pela qual a prática pedagógica deve ser orientada, sob a perspectiva pós-colonialista, implica a não aceitação dos valores impostos, por exemplo, pela sociedade, pela instituição política. Como exemplo, podemos citar os recentes acontecimentos no campo político-educacional da maioria dos municípios brasileiros, em que, vereadores posicionavam-se contra ao que chamam de “ideologia de gênero”, obstruindo as discussões sobre gênero no currículo da educação básica. Esta ação de reprodução de valores sociais, religiosos, afastados totalmente de uma

perspectiva científica e crítica são exemplos do essencialismo na contemporaneidade. Combater este essencialismo está na base de uma prática pedagógica pós-colonialista.

Portanto, o que se está tratando aqui é a possibilidade (e necessidade) de um outro e um novo olhar para a criança, em seu contexto; neste caso, nas intenções do GEPGSEX, a criança-bebê tocantinense, e seu protagonismo, sua autoria sobre si e envolvimento cultural de si com o outro e os outros. Nesta ação de olhares outros é inevitável, então, que observemos a criança interagindo com outra e perceber na autonomia em construção o quanto os bebês são interativos; o quanto é intenso a dinâmica necessária do envolvimento com o outro, ou seja, como é possível se perceber a imaginatividade, a criação das crianças no acesso ao mundo das coisas que estão além de si, de seu corpo, de seu campo de ação humano.

Logo, estamos afirmando e defendendo práticas não controladoras; práticas não centradas no adulto-professor(a) ou adulto-cuidador(a); práticas que expressem liberdade e dinâmica de interações nos espaços da escola da infância. Justamente, é esta presença adulta controladora que evidencia uma prática que ainda não se desvencilhou da dominação, que primeiro foi imposta infalível e inculcamente da infância à juventude escolar e que depois se reforçou aprendida e apreendidamente na formação profissional da docência. O(a) professor(a) da criança pequena atua sob a força e o espelho de duas grandes forças colonialistas de um passado recente: a primeira, sua escolarização não emancipatória, mas altamente voltada ao controle e, a segunda força, a imposição de uma formação profissional não dialógica, absoluta e hierárquica, compartimentalizada.

Evocar uma leitura e uma ação pós-colonialista implica desconstruir nas ações docentes do dia a dia da escola de educação infantil aquelas práticas de controle dos corpos infantis clareada nas palavras de ordem “não corra”, “não falem”, “para quieto(a)”... Em se tratando dos bebês, a imobilidade dos pequenos e das pequenas, do carrinho ao berço e do berço ao carrinho, fechados numa sala o dia inteiro sem uma única saída ao sol e o pior de toda prática de controle (colonialista) é a não interação bebê-bebê, resguardada aquela: bebê-adulto.

Pensamos, portanto, no GEPGSEX, em nossas pesquisas em andamento que as práticas com bebês e entre eles devem ser “um movimento contra o adultocentrismo, contra o colonialismo, entre outros (ABRAMOWICZ, 2011, p. 24)”.

E, neste sentido

[...] não precisamos quando pesquisamos crianças fazer esforços imensos de interpretação, buscando sentidos ocultos ou desvelamentos surpreendentes, o

que vale é a inversão e o esforço de ir ao encontro de uma certa “lei de raridade” (ABRAMOWICZ, 2011, p. 24).

Esta “lei de raridade” nos leva a pensar os bebês e entre eles a partir de algumas reflexões e questionamentos em pesquisa, das quais, uma primeira seria: como levar em consideração a fala da criança e sua autoria se estamos falando de crianças que não desenvolveram a fala em seu idioma de origem? É no campo desta pergunta mais ampla que o GEPGSEX vem concentrando suas leituras nas obras de Stambak et al. (2011) e Sinclair et al. (2012) pensando as práticas pedagógicas dos bebês e entre eles na

283

[...] ideia das cem linguagens preconizadas pela escola italiana no interior de uma educação com a criança, no espaço público, em que as afetibilidades criem novas redes de solidariedade e pensamento para que se possibilite um devir-criança (ABRAMOWICZ, 2011, p. 31).

Assumem-se nas leituras do grupo as evidências desta “lei da raridade” através das leituras e interpretações das observações docentes, das observações de pesquisadoras iniciantes e de pesquisador interessado nas temáticas da infância; observações que se concentram nas interações dos bebês e entre eles como formas outras de linguagem e autonomia que não necessariamente a língua-idioma, no caso, a língua portuguesa e que, como nos informa Anete Abramowicz no epílogo desta introdução trata-se de um campo de pesquisa que superou a colonização, a imposição e o silenciamento destes atores minoritários que a mesma autora anos atrás já nos explicou que minoritários significa e implica “[...] não do ponto de vista numérico, mas minorias no sentido que fazem fugir as redes hegemônicas de sentido e de poder. Por isso, criança é minoritário [...]” (ABRAMOWICZ, 2011, p. 17)”.

2. Justificativa

A primeira justificativa ao empreendimento de investigação aqui iniciado é de uma amplitude muito maior que a realidade do contexto de aplicação da pesquisa, no caso, o município de Arraias, no sudeste do estado do Tocantins. Esta amplitude é uma referência às pesquisas da CAPES em que, de 165 trabalhos, 19 estão na área da Educação, o que nos leva a considerar que o campo tem se ocupado pouco com o tema bebês na formação de professores. isto será aprofundado no Apontamento Inicial 1.

A segunda justificativa reside no fato de que a temática dos bebês são quase inexistentes nos ementários referentes à educação infantil e quase sempre numa perspectiva

de abordagem biológica ou psicológica; nunca, jamais, numa abordagem tal qual aqui se empreende, no campo da análise crítica pós-colonial. A inexistência do tema em Trabalhos de Conclusão de Curso, em Pedagogia, no Câmpus de Arraias (UFT) também é uma das justificativas que motivam o presente estudo em fase de andamento no Grupo.

3. Objetivos

Apresentar três apontamentos iniciais sobre uma pesquisa com bebês e entre eles, numa perspectiva de análise pós-colonialista sobre práticas pedagógicas numa escola de educação infantil do sudeste tocantinense.

Organizar um corpus teórico e de práticas pedagógicas iniciais para o estudo com bebês e entre eles, nas referencias de Stambak et al. (2011) e Sinclair et al. (2012).

4. Referencial teórico

4.1. Stambak et al. (2011)

Os bebês entre eles é uma obra dos anos 1980 que quebra o paradigma do in-fanz (que não fala, Phillippe Ariès), mas também rompe com a psicologia, sobretudo no que diz respeito ao egocentrismo infantil.

O marco desta obra e do trabalho desta equipe multidisciplinar é que apesar de as crianças não falarem – são bebês! – elas se comunicam e de muitas maneiras. As tradutoras, Mello; Barbosa; Faria (2011) no prefácio à obra, assinalam:

A pesquisa realizada em creches (e não em laboratórios recriando situações a serem pesquisadas...) aqui publicada é pioneira na construção de um olhar que, além do desenvolvimento infantil, observa o contexto em que os bebês se desenvolvem, seja com os objetos, seja especialmente com o grupo de pares, da mesma idade e de idades diferentes e também com este adulto/a, também especial, que os observa “estranhando o familiar e familiarizando-se com o estranho” e assim cúmplice de saberes construídos entre todos/as. Assim, as crianças desde bem pequenas pensam organizando o pensamento de forma sofisticada e complexa. As brincadeiras propostas pelas professoras ou por quem ocupa o papel docente na creche são o grande desencadeador deste viver a infância plenamente, de maravilhar-se, de descobrir e de inventar (MELLO; BARBOSA, FARIA, 2011, p. x, xi).

Cada um dos três primeiros capítulos do livro é uma pesquisa com bebês entre 18 e 24 meses. São cenas que permitiram análise, re-análise e construção de teoria. O capítulo 4 é o resultado de uma outra pesquisa com atividades motoras (brincadeiras) com crianças entre 12 e 18 meses, portanto, bem bebês mesmo! O capítulo 5 é uma explanação sobre o

desenvolvimento do trabalho da equipe de pesquisadores e professores da creche estudada: os conflitos, as discordâncias e os consensos.

A problemática da equipe multidisciplinar em Os bebês entre eles:

É possível, então, estabelecer momentos de brincadeira em que as crianças se vejam estimuladas a se comunicar, manifestando ao mesmo tempo uma atividade própria, tomando iniciativas e evidenciando os problemas que percebe? (STAMBAK et al., 2011, p. 2).

O método observacional é a opção dos pesquisadores. Hoje, obviamente teríamos muitas alternativas como a gravação de aulas, a etnografia educacional, a observação participante, enfim. Mas o foco estava no agrupamento (de três a cinco crianças) e nas interações infantis. A palavra-chave é “trocas”: trocas entre as crianças.

O Quadro a seguir exemplifica os três conjuntos de atividades presente na obra.

Quadro 1: Conjunto de situações de troca entre bebês e entre eles

1º Conjunto de situações	2º Conjunto de situações	3º Conjunto de situações
Trocas		
Brincadeiras motoras (corpo inteiro)	Exploração de objetos	Brincadeiras de faz-de-conta
Exemplos rápidos		
Carregar barris pequenos para um canto da sala e brincar.	Bater em um pequeno barril.	Reprodução de situações diárias que convivem: mamãe e papai; comidinha; médico.
Dobrar as abas da caixa de papelão ou dobrá-las.	O Ateliê: massinha de modelar e varetas. Ações de bater e fazer barulho.	Situações imaginárias diversas, criadas no vai e vem do tempo e espaço livres.
Elementos comuns presentes nestas trocas		
<ul style="list-style-type: none">• Interesse através da observação de uma ação concreta.• Imitação.• Do isolamento ao agrupamento.• Contágio emocional.• Harmonia.• Explosão de alegria.		

FONTE: Elaborado pelos autores

Sobre o 3º conjunto de situações, as brincadeiras de *faz de conta*...

Nas creches, as crianças participam por iniciativa própria dessa brincadeira, que junta várias crianças. A educadora estimula essas brincadeiras por meios diversos (material, propostas verbais etc.). A análise das trocas entre crianças e da organização dessas atividades de faz de conta entre várias crianças

poderá contribuir para se gerarem condições mais favoráveis para o desenvolvimento dessas brincadeiras nas instituições para crianças pequenas (MUSATTI, 2011, p. 89).

Nas atividades do *faz de conta* a maior parte das gravações são com as crianças se socializando, raramente, estão em atividades isoladas, individualizadas. Uma descoberta fundamental da pesquisa é a elaboração de histórias que as crianças produzem como uma arte durante estas atividades de *faz de conta*. E é interessante que estas histórias são gestuais, são significativas e com ausência da palavra do idioma. Isto é o mais fantástico nas pesquisas com bebê e entre eles e aí está a sua marca de grandeza e um elemento para a “lei de raridade” proposto por Abramowicz.

Há todo um destaque para a variedade e riqueza das atividades sobretudo na afirmação de que todas as trocas entre bebês são sempre afetivas. Mas é preciso destacar o aspecto conflitivo, que é real. e este é um elemento de análise que buscamos esclarecer nas pesquisas em contexto: será que o conflitivo é ausente nas ações das crianças bem pequenas?

Nestas relações cognitivo-afetivas, o polo cognitivo impulsiona e reforça o intelectual (esforço para solução de problemas) e o emocional afetivo estimula as trocas entre os bebês; troca que podem ser subdivididas em (1) trocas por processo de interação imitativa; (2) trocas por condutas dirigidas à outra, quando as crianças correspondem aos chamados dos companheiros.

Finalmente, os estudos de Stambak et al. (2011) nos conduzem a negar veementemente que os bebês são seres vazios e que há a necessidade de adultos que possam “encher” estes copos vazios, com conhecimentos. Outro detalhe: mesmo sem voz os bebês se comunicam, contam histórias, se entendem e são entendidos, a ponto de, diante de algum problema, manifestarem capacidades altamente complexas de solução.

Algumas outras considerações finais do estudo:

- A afirmação de que a atenção da criança é de poucos segundos – uma pedagogia colonialista evidente – desaparece, ao se constatar que estas crianças são levadas ao extremo na ânsia de conhecer o mundo, desvendá-lo e solucioná-lo para si.

Também não se mostram como pessoas que não desejam comunicar-se com outras crianças e que não sabem tirar proveito de sua presença. Todos os dados do nosso trabalho refutam essa afirmação: a riqueza e a variedade de trocas na organização de suas atividades, a atenção que prestam umas às outras têm sido destacadas em cada um dos episódios analisados (STAMBAK, 2011, p. 189).

- Ausência de conflitos e agressividade entre as crianças.
- Empenho na comunicação para expressar não verbalmente, mas com gestos, olhares e sons dispersos, seus desejos, ansiedades, insatisfações, enfim.

Alguns apontamentos iniciais sobre estas considerações finalizadas por Stambak estarão comentadas nos Resultados preliminares desta pesquisa em que se pretende a aplicação destas atividades num momento posterior à observação de salas de educação infantil com bebês em que se busca um olhar mais geral sobre as práticas pedagógicas com bebês no sudeste tocantinense para se compreender tais práticas sob uma análise pós-colonialista ou uma Pedagogia Descolonizadora.

4.2. Sinclair (2012).

Os bebês e as coisas compõe a coleção formação de professores que inclui *Os bebês entre eles*. O que chama atenção na obra é a autoria das crianças em suas ações sobre seus espaços na escola da infância. Novamente temos aqui o protagonismo dos bebês e a interação entre eles em uma perspectiva de aprendizagens matemáticas. A equipe procura aplicar os estudos piagetianos com os bebês para comparação, confrontação e busca de novas teorizações voltadas à sala de aula e à educação de bebês.

Temos aqui bebês entre 10 e 24 meses. O que há de muito interessante aqui é o fato de que todas as ações dos bebês estão focadas em objetos do dia a dia delas, do cotidiano da família, acessíveis e visíveis em sua utilidade.

Esse uso convencional de objetos familiares indica, por sua vez, um conhecimento do objeto em particular, tomado da vida cotidiana, e uma capacidade de imitação diferida. Vimos que a criança só domina progressivamente o uso de objetos familiares (SINCLAIR et al. , 2012, p. 180).

O Quadro 2 sintetiza a organização metodológica e teórica das investigações dos anos 1980 com bebês e entre eles realizadas pela equipe de Sinclair, publicada inicialmente em 1989 na França.

Quadro 2: Síntese da pesquisa com bebês de Sinclair et al. (2012).

1º Conjunto de situações:	2º Conjunto de situações:	3º Conjunto de situações:
Os bebês e a lógica	Os bebês e a física	Os bebês e o simbólico
Atividades de reunir, separar, substituir e realizar correspondências.	Atividades de experimentação e produção.	Conhecimentos sobre utilização de objetos do cotidiano familiar em contextos de aprendizagem escolar.

FONTE: Elaborado pelos autores.

A pesquisa com bebês demonstrou que as crianças buscam comunicabilidade e também complementariedade junto ao adulto ou outra criança quando pretende alcançar ou se apossar de um objeto que quer pegar, que deseja obter. A criança verbaliza, aponta o dedo, procura soltar uma informação para ser entendida. Portanto, as crianças coordenam suas ações.

Uma segunda análise fundamental é a importância das pessoas que rodeiam as crianças bem pequenas.

As pessoas que rodeiam o bebê em sua vida cotidiana desempenham um papel importante nessa evolução: estarão entre os primeiros “objetos” sobre os quais o bebê antecipa uma certa regularidade de condutas; serão também os primeiros “objetos encontráveis”, como muito provavelmente são “as primeiras fontes objetivadas de causalidade e isso graças à imitação do outro, o sujeito chega rapidamente a atribuir à ação de seus modelos uma eficácia análoga à da própria ação” (SINCLAIR et al. , 2012, p. 180).

Nota-se a ocorrência da imitação tal como prevista nas investigações de Stambak et al. (2011).

Em aberto nestas investigações, segundo Sinclair et al. (2012), e aí algumas problemáticas de investigação interessantes: (1) a linguagem dos bebês, a construção de suas histórias em interação ou seus “enunciados” nas situações de aprendizagem; (2) a supergeneralização (por exemplo, todos os homens que vê ou se aproxima são “papá”) e a superespecialização por exemplo, todo gato é “miau-miau!”).

Obviamente que, dos anos 1980 para cá, a temática das linguagens infantis de alguma forma consolidaram estas “lacunas” da investigação de Sinclair et al. (2012). Neste sentido localizar e analisar o estado da arte ajuda em muito a análise de como estes aspectos linguísticos vão se constituindo ao longo da escolarização do bebê na escola da infância.

5. Metodologia

Este texto seguiu o método bibliográfico (Sampieri; Collado; Lúcio, 2006) nesta primeira sondagem aprofundada nas obras de referência que se tornam aportes à pesquisa observacional que será empreendida nas atividades de pesquisa de Iniciação Científica e Trabalho de Conclusão de Curso, ambas em andamento no GEPGSEX.

Para esses autores, a Pesquisa Bibliográfica, por eles denominada de “marco teórico” tem algumas implicações: servir de referência para discussão de resultados; subsidiar hipóteses; ampliar os horizontes; orientar os estudos e prevenir erros ou falhas de posicionamentos ou comentários quando do tratamento de dados.

A Pesquisa Bibliográfica também, segundo os autores, conduz à teoria, cujo principal critério é a coerência lógica, a descrição, a explicação e previsão.

A revisão de literatura consiste em *identificar, obter e consultar a bibliografia* e outros materiais que sejam úteis para os objetivos de estudo, do qual se deve *extrair e recompilar* a informação relevante e necessária sobre o nosso problema de pesquisa (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2006, p.54).

O procedimento, segundo Sampieri; Collado; Lúcio (2006) para a Pesquisa Bibliográfica consiste na Revisão de Literatura: consultam-se livros, artigos, dissertações, teses, sites de congressos científicos e pesquisas livre na internet com o objetivo de obter dados ou ainda para detectar dados, ou seja, para constatar que existe.

As fontes devem ser localizadas (acessadas), referenciadas, lidas, analisadas (interpretadas) e delas extraída a informação que se deseja explorar, sempre em consonância à questão e ao objetivo da pesquisa.

5.1. Desenvolvimento da Pesquisa

Como se afirmou no início do texto a presente pesquisa está em andamento no GEPGSEX, em que, nas leituras dos textos de referência a organização de pesquisas com bebês e entre eles.

6. Resultados Preliminares

Os resultados são três apontamentos iniciais para se estruturar as próximas etapas da pesquisa, qual seja a observação das práticas das professoras e educadoras em uma escola do sudeste tocantinense, promovendo, assim uma reflexão sobre uma educação de bebês descolonizadora.

- Apontamento Inicial 1. As pesquisas sobre bebês, na área da educação têm uma produção relativamente menor que a área da Psicologia e extremamente inferior considerando-se as áreas da saúde, que juntas, acumulam quase uma centena das produções existentes, entre as áreas da medicina, da enfermagem, principalmente. Mas é interessante constatar que os títulos são remetidos diretamente à palavra-chave “Bebês” (Quadro 3).

Quadro 3: Alguns títulos das pesquisas educacionais sobre bebês na CAPES.

TESES		DISSERTAÇÕES	
Formação corporal de professoras para bebês: contribuições da Pedagogia do Teatro	USP	Os bebês estão por todos os espaços: dos bebês na sala do berçário aos bebês nos contextos de vida coletiva da escola infantil	UFRGS
Bebê e criança pequena: imagens e lugar nos projetos pedagógicos de instituições públicas de educação infantil.	UFPR	A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre bebês no contexto coletivo da educação infantil.	UFSC
Educação infantil em creches – uma experiência com a escala ITERS-R	USP	Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente.	UFSC

FONTE: Elaborado pelos autores.

Foram acessados um total de 165 trabalhos, entre os anos de 2010 a 2015 na CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) sob o descritor “bebês”.

Foram produzidas neste período 30 teses, 123 Mestrados Acadêmicos e 12 Mestrados Profissionais. A área da Psicologia lidera as produções com um total de 32 trabalhos, seguido da área da Educação, com 19 trabalhos.

Na área da Educação, são ao todo, 19 trabalhos, sendo seis (6) as teses de doutoramento e o restante, todas as demais dissertações oriundas de mestrados acadêmicos.

Estes trabalhos estão indexados para leituras aprofundadas para que ajudem, ao lado do referencial teórico e metodológico, a organização das observações em salas de berçário em uma escola do sudeste tocantinense.

- Apontamento Inicial 2. Os resultados dos estudos desenvolvidos por Stambak et al. (2011) e Sinclair (2012) contribuem para que num momento posterior à organização

teórica sejam planejadas tanto a observação, numa perspectiva de sondagem como a elaboração de propostas de intervenção em salas de aula reais de crianças de 0 a 3 anos no contexto do sudeste tocantinense.

- Apontamento Inicial 3. O GEPGSEX entende que se está no caminho de uma proposta possível para uma Pedagogia Descolonizadora no contexto do sudeste tocantinense voltado à educação de bebês e entre eles. Primeiro porque se chega a conclusão de que o referencial se está descortinando para a segurança do trabalho de observação que permitirá um diagnóstico das práticas pedagógicas com bebês para inicialmente detectarmos se ela é colonialista ou pós-colonialista do ponto de vista do controle adulto sobre as ações das crianças bem pequenas. Ao mesmo tempo, identificando práticas que se podem conceituar pós-colonialistas. Sendo assim, a etapa posterior de intervenção junto com a professora ou professor da turma será não só de uma identificação de práticas pós-colonialistas como pesquisadores e professores(as) terão a oportunidade de um trabalho conjunto levando os bebês a se interagirem e aprenderem uns com os outros, em atividades que são subsidiadas por um referencial teórico consolidado internacionalmente.

7. Considerações finais

Espera-se contribuições da área, neste II Seminário Internacional sobre infâncias e pós-colonialismo, no sentido de encontrarmos subsídios maiores para formulação de nossa problemática de pesquisa, bem como na organização das fases seguintes do projeto onde serão diagnosticadas as práticas com bebês e entre eles em uma escola do sudeste tocantinense, ainda não definida pelo Grupo.

Ademais, acreditamos que as palestras do Seminário também contribuirão para um aprimoramento de nossa construção teórica nos sentido do rigor científico e da contextualização desta região quanto a que práticas estão submetidos(as) nossos bebês se aquelas do controle ou da liberdade, do protagonismo, da voz que gesticula, do olhar que pede e dos semblantes que procuram a resposta para a pergunta “onde estou?” e “quem são estas pessoas?”.

Nesta certeza, o GEPGSEX/UFT propõe uma Pedagogia Descolonizadora que identifica a criança do sudeste tocantinense que precisa ser evidenciada, respeitada e dada a ela à autoria de sua presença e história no mundo.

8. Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, Anete. (org.). **Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos: EDUFSCar, 2015.

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. FINCO, Daniela. (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 17-36.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. FINCO, Daniela. (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GONZALEZ-MENA, Janet. EYER, Dianne Widmeyer. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche**. Um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas. 9.^a ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

KETZER, Patrícia. Fundacionalismo: da tradição às teorias moderadas. **Argumentos**, Ano 3, n.º 5, 2011.

MELLO, Suely Amaral. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Prefácio. In: STAMBAK, Mira. BARRUÈRE, Michèle. BONICA, Laura. MAISONNET, Renée. MUSATTI, Tullia. RAYNA, Sylvie. VERBA, Mina. **Os bebês entre eles**. Descobrir, brincar, inventar juntos. (Coleção Formação de Professores – Série educação infantil em movimento). Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. ix-xii.

SAMPIERI, R.H. COLLADO, C.H. LUCIO, P.B. **Metodologia de Pesquisa**. 3^a ed. São Paulo: Mcgraw-Hill, 2006.

SINCLAIR, Hermine. STAMBAK, Mira. BARRUÈRE, LÉZINE, Irène. RAYNA, Sylvie. VERBA, Mina. **Os bebês e as coisas**. (Coleção Formação de Professores – Série educação infantil em movimento). Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

STAMBAK, Mira. BARRUÈRE, Michèle. BONICA, Laura. MAISONNET, Renée. MUSATTI, Tullia. RAYNA, Sylvie. VERBA, Mina. **Os bebês entre eles**. Descobrir, brincar, inventar juntos. (Coleção Formação de Professores – Série educação infantil em movimento). Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

OS DISCURSOS *INSTRUTIVOS E RECREATIVOS* VEICULADOS NAS REVISTAS INFANTIS (DÉCADA DE 1950)

Grupo de Pesquisa sobre Educação, Instituições e Desigualdade (FOCUS, UNICAMP)

Fernanda Theodoro Roveri

293

RESUMO: Esse trabalho apresenta parte das análises desenvolvidas em minha tese de doutorado em Educação, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na Unicamp (ROVERI, 2014). A pesquisa discutiu as roupas infantis e a educação do corpo das crianças na década de 1950, tendo como fontes duas revistas de variedades e as publicações dirigidas ao público infantil, *O Tico-Tico* e *Cirandinha*, da editora *O Malho*. Esse trabalho apresenta a temática estudada no que concerne aos discursos literários e as concepções de infância veiculados nas revistas destinadas às crianças. O objetivo é analisar os traços da infância desenhados por uma literatura que se destinava a “recrear e instruir” meninas e meninos distintamente.

Palavras-chave: infância; revistas infantis; gênero; literatura infantil; educação do corpo.

INTRODUÇÃO

As revistas destinadas ao público infantil constituem um dos veículos de produção e de propagação de discursos que definem o que é ser criança. Trazem, em seus conteúdos, textos e imagens escolhidos por seus editores, fato este que nos permite indagar: o que os adultos enunciam sobre a infância e como se dirigem às crianças?

Esse trabalho analisa os discursos veiculados nas revistas infantis *O Tico-Tico* e *Cirandinha*, publicadas durante a década de 1950 pela editora *O Malho*. No intuito de participar do ideal de uma nação próspera e urbana, as revistas contribuíram com modelos de aparência, de gestos e de comportamentos em público, reforçando uma educação que diferenciaria as funções femininas e masculinas na vida social das crianças.

Até o final do século XIX, foram raras, no Brasil, as tentativas de editar publicações exclusivamente voltadas ao público infantil³. Nas primeiras décadas do século XX havia opções escassas de leitura para crianças, constatação que motivou um grupo de intelectuais formado pelo historiador Manuel Bonfim, o jornalista Renato de Castro, o poeta Cardoso

³ As poucas experiências isoladas tiveram duração curta e alcance restrito, como é o caso, por exemplo, do *Jornal da Infância*. Ele foi editado no Rio de Janeiro, circulou de fevereiro a junho de 1898 e possui apenas 20 exemplares. A coleção encontra-se na Biblioteca Nacional, RJ.

Júnior, entre outros, a buscar condições para publicar uma revista voltada à criança brasileira, contribuindo para a informação e a formação deste público específico. A proposta do grupo era publicar uma leitura “recreativa”, “divertida” e que ao mesmo tempo estabelecesse vínculos com a educação escolar. A imprensa, como veículo de comunicação, chamaria para si a tarefa de prestar auxílio à educação.

O Tico-Tico foi publicado em 1905, no Rio de Janeiro, como o primeiro periódico do país voltado ao público infantil (sobretudo aos meninos alfabetizados). Com uma tiragem mensal, a revista trazia em suas páginas poesias, contos, jogos, referências às datas históricas, ciência, concursos diversos, quadrinhos, partituras e peças teatrais.

Muitos escritores brasileiros colaboraram na constituição de uma literatura cívica para as crianças ou “homens pequenos”, considerados os futuros da pátria. Os editores estabeleciam um diálogo com o público através de inúmeras seções como: “Lições do Vovô”, “A gaiola d’*O Tico-Tico*” e “Dr. Sabetudo”, por exemplo. Outras seções como “Gavetinha do Saber”, “Troco Miúdo” e “Hoje tem Sabatina”, abordavam dicas e curiosidades diversas. Em “Páginas Relembradas”, “Grandes Figuras do Mundo” e “O Brasil pela Imagem”, as crianças liam os acontecimentos do País e do mundo. Havia também séries didáticas que corroboravam diretamente com o conteúdo escolar: “Gramática Infantil pela Imagem”, “Escudos e Bandeiras dos Estados” e “Noções de História Natural”, por exemplo (ROSA, 2002).

A revista *Cirandinha* foi publicada pela editora *O Malho* em 1951, intitulando-se a primeira revista do País só para as meninas⁴. Assim como *O Tico-Tico*, seus conteúdos valorizavam o trabalho e os estudos, porém com um enfoque maior ao ensinamento das habilidades domésticas necessárias para a futura dona-de-casa, mãe e esposa. Suas capas continham ilustrações de meninas cuidando de plantas e animais, brincando de casinha, costurando e realizando trabalhos no lar. Os editoriais dialogavam com a leitora reforçando modos de se comportar para que fosse uma garota educada e prestativa. As seções consistiam em histórias e poesias, culinária, “nossas boas piadinhas”, curiosidades sobre utensílios domésticos, “ideias práticas”, frases e pensamentos “para seu álbum”. Havia seções que ensinavam costura e bordado, decalque e outros trabalhos manuais “para as meninas executarem, ficando algumas horas ‘quietinhas’, como a mamãe gosta”⁵. Algumas histórias

⁴ A pesquisa de Cardoso (2008, p. 4) nos mostra que em 1905, na França, teria surgido a publicação para as meninas *La Semaine de Suzette*. Desta revista, *O Tico-Tico* teria copiado, em seus primórdios, uma das capas e uma história em quadrinhos, o que nos permite considerar que os editores de *Cirandinha* também buscavam referências em outras revistas já existentes no mercado internacional.

⁵ *Cirandinha*, ano VI, n. 64, jul.1956, p.11.

em quadrinhos traziam personagens envolvidas em confusões e trapalhadas, como “Caxuxa” e “Maria Fumaça”, ambas eram caricaturas de figuras femininas negras.

O que seria proposto para as crianças que voavam nas asas d’*O Tico-Tico* e se embalavam nas páginas de *Cirandinha*? De acordo com seus editores, seria tanto a *recreação* quanto a *instrução*, por meio de um diálogo com o público infantil que, ao mesmo tempo, cativasse familiares e professores.

Ao elegermos as revistas infantis como fontes dessa pesquisa, adentramos uma literatura que vai constituir um mundo próprio para a infância. Deste mundo, emanam textos, cores e desenhos, elementos que compõem um universo permeável pela fantasia, um lugar onde a criança é convidada a penetrar e atravessar paisagens (BENJAMIN, 2002).

Os discursos literários das revistas *O Tico-Tico* e *Cirandinha* dimensionaram uma narrativa sobre as crianças. Tendo como referência a análise de uma produção literária para os sujeitos infantis, postulamos que as fontes para a escrita de uma história da infância, em sua maior parte, são produzidas pelos adultos. Isso nos leva a considerar que “tanto nos textos voltados para a construção de um imaginário sobre a infância, quanto nos documentos para normatização das práticas de cuidados da criança, o adulto projeta uma determinada representação sobre a identidade infantil, sua particularidade, que definiria as estratégias de formação e intervenção” (GOUVEA, 2009, p. 106).

Acreditamos que os adultos projetam representações sobre a identidade infantil, fato que não exclui a visão de que a criança tenha um papel ativo em sua socialização e possa elaborar uma produção simbólica díspar daquelas que o discurso adulto intenciona prescrever-lhe. Cabe considerar aqui que as crianças, muitas vezes, são esquecidas das memórias sociais, e muitas de suas experiências históricas são silenciadas. Assim, é importante sublinharmos que, nesta pesquisa, estamos defronte de afirmações e também de lacunas que tangenciam a história da infância. Recorrendo ao que Le Goff (1992, p. 426) define como silêncios da história,

tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores destes mecanismos de manipulação da memória coletiva.

Tomando como ponto de partida a concepção de que a produção elaborada pelo adulto afirma gestos, comportamentos e formas de socialização infantis, nos apropriaremos das fontes literárias e imagéticas das revistas *O Tico-Tico* e *Cirandinha*, buscando perceber como

determinadas representações da infância foram projetadas por esses discursos e de que forma seus conteúdos dialogaram com a escola.

OBJETIVO

Essa pesquisa tem como objetivos analisar os discursos sobre a infância veiculados nas revistas infantis da década de 1950 e compreender as narrativas literárias que definirão uma educação distinta aos meninos e às meninas.

296

METODOLOGIA

Nessa pesquisa trabalhamos com fontes oriundas da imprensa escrita. Esses materiais textuais nos permitem realizar uma análise de conteúdo, considerando as condições de sua produção, a imprensa e suas especificidades.

Tomamos como fonte de análise duas expressivas revistas destinadas ao público infantil, *O Tico-Tico* e *Cirandinha*, publicadas pela editora *O Malho*.

A revista *O Tico-Tico* atingiu uma coleção de aproximadamente 2.097 exemplares. O último número da revista foi publicado em dezembro de 1958 e, durante sua vigência, a tiragem oscilava entre vinte mil e cem mil exemplares. Foram consultados, neste estudo, 12 exemplares de *O Tico-Tico* dentre os anos de 1949 a 1958. A revista *Cirandinha* foi lançada em 1951 e era veiculada mensalmente. Nesta pesquisa consultamos 18 números, dos anos de 1951 a 1958.

Os exemplares utilizados fazem parte do acervo dos arquivos “Edgard Leuenroth” e “Centro de Documentação Cultural Alexandre Eulalio”, da Unicamp, e da Biblioteca Monteiro Lobato – SP. Além destes acervos, encontramos grande parte dos exemplares de *O Tico-Tico* digitalizados e disponíveis no *site* da Fundação Biblioteca Nacional⁶.

Caracterizadas como revistas “instrutivas e recreativas”, sua literatura foi considerada inovadora no decorrer de seus cinquenta anos de produção⁷. Essas características nos permitiram realizar uma discussão bibliográfica no que diz respeito à infância e à literatura.

⁶ <<http://www.bn.br/portal/>>.

⁷ A princípio *O Tico-Tico*, a primeira revista infantil, era destinada a meninos de até 12 anos porém, vislumbrando uma possibilidade de ampliação de mercado, a editora *O Malho* começaria a segmentar o público leitor a partir da década de 1950 lançando *Tiquinho*, revista para crianças menores, ou bebês, cujo conteúdo consiste em “histórias mudas ao alcance das crianças que não sabem ler” e a revista para meninas, *Cirandinha*, em 1951,. Em 1954, a mesma editora publicaria *Pinguinho*, revista quinzenal de “histórias, pequenas lições,

UMA LEITURA “INSTRUTIVA”

O surgimento da revista *O Tico-Tico* ocorreu num momento propício para o aparecimento da literatura infantil, já que a acelerada urbanização ocorrida entre o fim do século XIX e começo do XX trouxera nas massas urbanas diferentes públicos para diferentes tipos de publicações: revistas femininas, romances, material escolar e livros infantis, dentre outras (LAJOLO e ZILBERMAN, 1985).

A cultura escolar do final do oitocentos brasileiro fora construída num tempo de intensa circulação de pessoas, objetos e modelos culturais, dos quais podemos destacar as reapropriações do sistema educacional francês (VIDAL, 2005). Ao longo desse período, o Brasil passava por um processo de reelaboração do conceito de identidade nacional na literatura e optava por outros modelos que não o colonial luso e ibérico. As relações político-culturais entre o Brasil e a França se tornaram, a partir de então, cada vez mais estreitas (BAREL, 2002).

O aparecimento de *O Tico-Tico* ocorrera em um momento de defesa da oficialização da instrução e do ensino elementar obrigatório. As transformações sociais ocorridas entre o final do século XIX e início do século XX fizeram da escola palco de discursos de intelectuais que ambicionavam o progresso, a ordem e a civilidade. As concepções médico-higienistas que nortearam o programa escolar tinham como eixo um projeto direcionado para a construção da nação, a modernização do país e a moralização do povo. Os conteúdos científicos, por sua vez, seriam definidos em função do que correspondesse ao princípio de uma educação integral e em conformidade ao que se atestava nos países mais civilizados (ROCHA, 2000; SOUZA, 2000).

A construção de um homem novo e regenerado fizera parte de um projeto burguês de civilidade, o qual dimensionava a criação de um novo indivíduo para uma nova sociedade. A Educação Física, tendo por base as ciências biológicas e a moral burguesa, servira de instrumento para aprimorar um corpo saudável e disciplinado. Esse pensamento positivista, expressado no Brasil sobretudo por Rui Barbosa e Fernando de Azevedo, seria determinante nas primeiras décadas do século XX (SOARES, 1994).

ideias e muitos desenhos”, sendo uma publicação caracterizada por lições escolares como alfabeto, leitura, cálculo e escrita.

Com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), *O Tico-Tico* despertaria interesse de professores e de autoridades públicas. Os editores da revista dialogavam com a escola, promovendo concursos em parceria com entidades públicas. Um deles, idealizado em 1939 juntamente com o Departamento de Educação do Distrito Federal, intitulava-se: “Grandes Vultos do Brasil”. O concurso chamava as escolas para participarem de uma coletânea de “notáveis” personagens brasileiros, expostos nos exemplares d’ *O Tico-Tico*. Aos alunos que completassem as figuras, seriam concedidos muitos prêmios, dentre os quais e o mais importante, a matrícula por cinco anos no curso fundamental do Ginásio Paraisense – MG, uma instituição considerada modelar (ROSA, 2002, p. 160).

Na década de 1950, os passatempos e desafios trazidos pelo *O Tico-Tico* seriam incorporados também aos materiais didáticos usados em sala de aula, pois eram considerados estimuladores da argúcia das crianças. Professores colaboraram com a revista elaborando passatempos, histórias, lições e poesias para recitar, como as de Leonor Posada e Ofélia e Narbal Fontes, por exemplo. A frequente presença de poesias nas revistas infantis ajudaria a transmitir valores às crianças e lições de bom comportamento.

Ao analisarem a literatura infantil brasileira, Lajolo e Zilberman (1985) destacam que, até a década de 1960, a poesia infantil tinha um compromisso com a pedagogia e ainda era marcada pelo conservadorismo formal, guardando resquícios parnasianos. Versos de Olavo Bilac e Francisca Júlia compunham esse compromisso pedagógico da poesia brasileira. “A crença no poder comunicativo dos versos é tão forte que, ao longo da tradição da poesia infantil brasileira, valores ideológicos emergentes foram sempre confiados à força persuasória de poemas (LAJOLO e ZILBERMAN, 1985, p. 146)”.

A idealização da criança branca, leitora, saudável e em idade escolar, caridosa e patriota era apresentada na revista em contraste com a criança pobre, geralmente negra, que supostamente não se dedicava aos estudos e não vislumbraria um futuro profissional. Em inúmeras histórias

aqueles que não eram alfabetizados sofriam humilhações, prejuízos e perdas, traduzidas como ‘castigo’ por não frequentarem a escola e não quererem estudar. Havia um pressuposto de que todos tinham acesso à escola mas que só uns aproveitavam a oportunidade, outros não. Ora, na realidade, a demanda social em termos de ensino básico, nunca foi atendida plenamente (ROSA, 2002, p.126).

Em geral, as imagens de crianças estudiosas e os depoimentos de grupos sociais privilegiados eram exaltados como exemplos de sucesso, afeição e beleza. Nas revistas

infantis analisadas nesta pesquisa, observamos alusões aos modos de vida europeu e norte-americano, referências para a construção de um homem novo e de um país civilizado. A infância, deste modo, estava sintonizada com esses mesmos padrões sociais adultos e as crianças leitoras eram definidas como “distintas e de bom-gosto”, felizes, comportadas, inteligentes, estudiosas, sadias e limpas, características que as identificavam como membros de uma vida urbana e escolarizada.

UMA LEITURA “RECREATIVA”

Ao mesmo tempo que as revistas infantis da editora *O Malho* dialogavam com a escola trazendo conteúdos formais e poemas persuasórios, uma série de personagens, histórias em quadrinhos, páginas de montar e passatempos eram oferecidos às crianças como divertimento. Ao se incumbirem de uma instrução diferente daquela recebida dentro da escola, as revistas seriam polvilhadas de fantasia e de publicidade⁸.

Quais são as características desse discurso literário que, propondo o entretenimento infantil volta-se, ao mesmo tempo, à aceitação dos adultos?

Uma das características da literatura infantil, presente desde a década de 1920, é a criação de personagens em desenhos, os quais compõem uma ilustração da infância, seja ela idealizada, seja ela retrato da realidade das condições sociais da criança (BECCHI, 1998). Os personagens e heróis abrem um espaço imaginário para as crianças adentrarem, tal como podemos observar, em *O Tico-Tico*, nas histórias de Reco-Reco, Bolão, Azeitona, Chiquinho, Zé Macaco dentre outros.

A importância desses personagens e animais é analisada por Corbin (1991), ao discutir como o sentimento de identidade individual fora acentuado no decorrer do século XIX. Neste período, o animal de estimação obteve um lugar de importância em muitas famílias, as quais passaram a admitir o vínculo afetivo com os bichos, sobretudo o da mulher com o cão. A troca de carinho com o animal permitia uma relação de proximidade e de interlocução, atribuindo “uma nova função ao animal no espaço doméstico: medir a propedêutica do sentimento” (CORBIN, 1991, p.484). No início dos anos de 1900, o animal de estimação de pelúcia é criado, oferecendo às crianças maior possibilidade de vínculos e confidências.

⁸ Nos exemplares analisados de *O Tico-Tico*, encontramos diversos anúncios publicitários, sobretudo de produtos alimentícios e de higiene pessoal. Em *Cirandinha*, os anúncios publicitários divulgavam os demais títulos de revistas infantis e adultas da editora *O Malho*. Ao final de cada ano, esta publicava um Almanaque especial, com a estratégia de oferecer à família uma opção para presentear os filhos no Natal.

Nota-se, no início do século XX, a disseminação de uma série de desenhos, ilustrações de livros e personagens que não só influenciaria o imaginário infantil, como também a própria imagem de infância. Personagens de ficção, bonecos e bichos de pelúcia dotados de características humanas começavam a rodear as crianças, conforme se vê em inúmeras capas d'*O Tico-Tico*, que evidenciavam a presença da “criança feliz” acompanhada de amigos e de animais.

Destacamos, então, que não somente os adultos, irmãos e colegas seriam protagonistas da educação das crianças, mas também os personagens imaginários disseminados na literatura e nos brinquedos, os quais convidariam a criança a rir e sonhar, abrindo espaço para a curiosidade e para as experiências infantis. É importante destacar que esses personagens, despertando encantamento e magia, também foram utilizados, em histórias em quadrinhos, por anunciantes de variados produtos de higiene e alimentícios.



Capa de 1953. Almanaque d'O Tico-Tico, 1953.

Os animais aparecem nas histórias infantis também com atributos instrutivos e moralizantes. Ao estudar o periódico infantil *Sesinho* (1947 a 1960), destinado às crianças das famílias operárias, Brites, 2004, destaca a presença de diversas histórias cujos personagens eram animais portadores de características humanas e valores morais. A sapiência era demonstrada através de exemplos da natureza, considerada nesta literatura como a melhor “mestra”. Coligia-se dela valores como prudência, persistência e esforço, transformando-os “em dimensões inquestionáveis – porque naturais – da vida” (BRITES, 2004, p. 67).

Da mesma forma que em *Sesinho*, encontramos na revista *Cirandinha* inúmeras histórias nas quais os animais são os mentores da educação da criança. No poema de Galvão

de Queiroz, “Formiguinha ajuizada”, o autor se vale dos personagens da fábula “A cigarra e a formiga” para reinfundir lições ligadas ao matrimônio. O próprio título impõe um julgamento sobre a atitude da personagem, prescrevendo uma conduta desejável à leitora.

Desde pequena, a menina era acostumada a ler e ver imagens de casamento em poemas, quadrinhos e outras histórias, nas quais se consagrava o final feliz da vida conjugal de bichos, princesas e outras pessoas. Além disso, algumas páginas que propunham um momento de divertimento às meninas, também reforçavam estes mesmos valores.



O noivo e a noiva. *Cirandinha*, ano I, n.1, abr.1951, pp. 20-21.

A preparação para um bom casamento é incentivada em muitas histórias e conselhos desde a tenra idade das meninas, como mostram as páginas de *Cirandinha*. Valendo-se algumas vezes do julgamento e da autoridade da figura masculina, o conteúdo da revista voltava-se ao ensino de algumas tarefas concernentes a uma “boa esposa”: tirar manchas do tecido, descascar a cebola sem irritar os olhos, limpar espelhos manchados e alguns segredos da costura, por exemplo.

Percebemos assim, em muitas histórias presentes na revista *Cirandinha*, os anseios dos adultos em educar as meninas para o que a sociedade esperava delas, prescrevendo seus papéis como futuras mulheres. Mesmo que adotassem a proposta da recreação, os editores não deixavam de imprimir seus discursos autoritários na educação da criança, atenuando-os através do uso da linguagem descontraída dos quadrinhos.

Assim, a opção dos editores por oferecer às crianças uma leitura recreativa não deixará de levar em conta as expectativas dos professores, familiares e anunciantes. EWERS, 1998, ao analisar a história da literatura infantil moderna, identifica a presença de escritas autoritárias e antiautoritárias na literatura alemã dos séculos XVIII ao XX.

De acordo com o autor, na literatura autoritária a transmissão de valores é feita por meio de emblemas fixos, julgamentos imutáveis, os quais a criança deve adotar sem refletir. Às vezes a narrativa traz um conflito de um personagem, que ao fim, demonstra uma transformação interior e se liberta. A presença de um autor adulto revela valores próprios de seu mundo, do qual se depreendem várias características transferidas aos personagens dotados de autoridade. Estes personagens são, portanto, a expressão do adulto, eles instruem e reprimem, uma vez que supostamente seriam os únicos capazes de compreender os problemas das crianças.

Nos editoriais das revistas infantis da editora *O Malho*, a presença dessa narrativa autoritária é representada, por exemplo, pelos professores que escrevem textos instrutivos aos leitores. Esta instrução privilegiava, entre outros, temas como amor à família, à pátria e a Deus.

Retomando aqui a ideia de EWERS, 1998 quando se refere a uma literatura autoritária, mesmo quando não há um narrador adulto que se dirige à criança, há uma figura infantil “pura” falando em primeira pessoa na narrativa. Esta figura é sempre uma “criança-modelo” e se dirige às outras para direcionar comportamentos e transmitir valores morais.

Becchi (1998) identifica que, a partir dos anos de 1950, a literatura começa a ser escrita do ponto de vista da criança, apesar desta ainda possuir um discurso com características adultas. Assim, é possível encontrarmos, ocasionalmente, aventuras e peraltices que de alguma forma contestavam normas sociais rígidas as quais as crianças estavam sujeitas.

Numa literatura antiautoritária, as experiências infantis são narradas independentes dos valores adultos e até mesmo em contradição a eles. O autor real, nesta perspectiva, empresta sua voz adulta e sua arte para deixar expressar a perspectiva da criança, seus julgamentos e experiências, sem fazer uma instrução de como se comportar face aos adultos (EWERS, 1998). Em raras situações, como nas histórias em quadrinhos, há ênfase nas experiências infantis, como as da personagem Caxuxa que aparece em vários exemplares de *Cirandinha*. Caxuxa, apesar de ter uma forma caricatural, representando a criança negra, com baixa escolaridade e que vive no campo, - em oposição às demais ilustrações de meninas que

idealizam os estudos e o bom comportamento - , em diversas situações demonstra seus próprios julgamentos com seu modo peculiar de se expressar, brincar e de se divertir, por vezes contestando ordens dos adultos e elaborando atitudes ao seu modo.

Histórias em quadrinhos como as de Caxuxa talvez não estivessem presentes nos livros e manuais escolares do período, porém, cada vez mais, ganhariam espaço no mercado editorial para crianças. Neste a concorrência com outros gibis como *Pato Donald* e *Mickey* seria emergente, o que nos permite imaginar que uma literatura que não tivesse o objetivo de instruir e moralizar causaria muita indignação entre professores⁹.

Os conteúdos “recreativos” dessas revistas, em geral, ainda conservavam ligações com a literatura autoritária, representante das vozes adultas. Embora algumas brincadeiras, cantigas, piadas e quadrinhos estivessem presentes em suas páginas, havia sempre uma preocupação em corresponder aos anseios escolares e instrutivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As revistas infantis analisadas, *Tico-Tico* e *Cirandinha*, faziam parte de um movimento discursivo da década de 1950 em torno da função educativa da literatura infanto-juvenil.

No que diz respeito à *instrução* das crianças, essas revistas se apropriaram de um discurso escolar, elaborado, muitas vezes, por professores. Em geral, a temática das histórias e das ilustrações retratava a casa, a rua, a cidade, o campo, a família, a escola, o trabalho e a pátria, e foram elaboradas para atingir um público infantil já alfabetizado ou não (ROSA: 2002).

As crianças leitoras, portanto, tinham em mãos um meio de avaliar o próprio comportamento e incorporar lições e exemplos de conduta. Essas lições, elaboradas a partir de ilustrações precisas, ensinariam a criança a corrigir o que fugisse do adequado à sua condição infantil, ou seja, de sujeito imerso num mundo onde era importante reter rapidamente os valores sociais e aprender cedo as funções e as responsabilidades adultas.

Tomando como função instruir e educar, essa literatura estava fortemente vinculada à escola, pois seria este o espaço privilegiado para alfabetizar e ensinar a criança a ser leitora. Porém, a literatura que aparece nas revistas não retrata apenas a criança escolar, já que a

⁹ Exemplo disso fora um movimento em torno da literatura infanto-juvenil da década de 1950, o qual abarcava as indignações e críticas de intelectuais brasileiros em relação às histórias em quadrinhos. Ver MELLO, 1990.

concorrência dos gibis, a influência da publicidade e a presença dos super-heróis nas diversas mídias, suscitaram transformações no mercado editorial brasileiro.

Podemos supor, assim, que as crianças das revistas *Tico-Tico* e *Cirandinha* são tanto crianças idealizadas, sadias e obedientes, produzidas para a escola, para a família, para o mundo do trabalho, do matrimônio e da publicidade, quanto crianças que, ainda em minoria, aparecerão em algumas páginas provocando risos, devaneios, espantos, porque falam a seu modo, brincam, se sujam, imaginam e desafiam os familiares. Enfim, poderíamos dizer que as crianças idealizadas e retratadas nessas revistas começariam, gradativamente, a escapar das formas autoritárias de se conceber e narrar a infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAREL, A. B. D. **Um romantismo a oeste: modelo francês, identidade nacional.** São Paulo: Annablume; Fapesp, 2002.

BECCHI, E. Le XXe siècle. In : BECCHI, E.; JULIA, D. (Dir). **Histoire de l'enfance en occident: Du XVIIIe siècle à nos jours.** Paris : Éditions du Seuil, 1998. Tome 2, p. 358-433.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BRITES, O. Crianças de revistas (1930/1950). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 161-176, jan./jun. 2000.

_____. **Infância, trabalho e educação: a Revista *Sesinho* (1947/1960).** Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

CARDOSO, A. E. Le Petit Journal Illustré de la Jeunesse: a verdadeira origem francesa d'O *Tico-Tico*. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 31. 2 a 6 de setembro de 2008, Natal-RN. **Anais...** São Paulo: Intercom, 2008. p.1-14.

CORBIN, A. Bastidores. In: PERROT, M. (Org.). **História da vida privada: da Revolução Francesa à Primeira Guerra.** São Paulo: Companhia das Letras, 1991. v. 4, p. 413-611.

EWERS, Hans-Heino. La littérature moderne pour enfants : son évolution historique à travers l'exemple allemand du XVIIIe au XXe siècle. In: BECCHI, E. ; JULIA, D. (Dir.). **Histoire de**

l'enfance en occident : du XVIIIe siècle à nos jours. Paris: Éditions du Seuil, 1998. Tome 2, p. 434-460.

GOUVEA, M. C. S. de. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. de (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 97-118.

MARTINS, A. L. **Revistas em revista**: imprensa e práticas em tempo de República, São Paulo, 1890-1922. São Paulo: EDUSP; FAPESP, 2008.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. São Paulo: Ática, 1985.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

ROCHA, H. H. P. Prescrevendo regras de bem viver: cultura escolar e racionalidade científica. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XX, n. 52, p.1-19, nov. 2000.

ROSA, Z. de P. **O Tico-Tico**: meio século de ação recreativa e pedagógica. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

ROVERI, F.T. **Criança, o botão da inocência**: as roupas e a educação do corpo infantil nos “anos dourados”. 2014. 190f. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2014.

SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOUZA, R. F. de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XX, n. 51, p. 9-28, nov. 2000.

VIDAL, D. G. **Culturas escolares**: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005.

COLONIZAÇÃO, INTERCULTURALIDADE E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLETINDO AS DATAS COMEMORATIVAS.

Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas¹⁰

Cecília de Campos Saitu – UFRRJ

Julio Cesar Araujo dos Santos – UFRRJ

Lilian do Carmo de Oliveira Cunha – UFRRJ

306

RESUMO: As instituições escolares possuem uma função social intimamente relacionada com as ideologias do contexto em que se encontra inserida. Considerando a escola como um importante espaço de socialização e de construção de conceitos e valores, o presente trabalho discute as datas comemorativas como prática pedagógica presente nos currículos de educação infantil, uma vez que o planejamento deste nível da educação básica pauta parte de suas atividades na comemoração de datas de cunho cultural, cívico, histórico e religioso. Nesta perspectiva, a presente pesquisa buscou conhecer quais as datas são comemoradas nas instituições de educação infantil do município do Rio de Janeiro, por que estas datas são comemoradas e o que estas datas reforçam ou omitem enquanto parte de conteúdos de uma formação escolar e, do mesmo modo, o que pensam os profissionais de educação sobre esta prática. Ressaltamos que os documentos oficiais que normatizam e orientam a educação infantil não preveem a comemoração de quaisquer datas, ao contrário, enfatizam uma proposta educacional que considere a diversidade presente na sala de aula, a partir de uma proposta intercultural. A pesquisa foi realizada a partir da observação e acompanhamento das práticas de uma instituição de educação infantil do município do Rio de Janeiro, acrescida da aplicação de um questionário para quarenta e cinco profissionais. A análise da pesquisa teve como referencial os conceitos da perspectiva epistemológica decolonial, discutida pelo grupo Modernidade/Colonialidade. A relevância das contribuições desta perspectiva se fundamenta a partir das reflexões sobre interculturalidade com vistas a uma nova configuração de educação.

Palavras-chave: datas comemorativas; currículo; Educação Infantil; decolonial; interculturalidade;

Introdução

“... a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”.

Paulo Freire

¹⁰ <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9231874001909164>

Instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Coordenador: Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira

O espaço escolar costuma ser o primeiro espaço de socialização do indivíduo fora do ambiente familiar. Sendo um dos principais ambientes de formação, a escola é um local político, atrelado a ideologias, valores e práticas sociais que pode vir a reproduzi-las ou transformá-las, porém nunca estar neutra, isenta das questões que permeiam a sociedade. Assim, a escola atua como um importante espaço social de regulação da alteridade, utilizando-se das identidades fixas e estáveis e dos estereótipos e estigmas (ESTEBAN, 2013, p.122).

A escola possui um conjunto de processos formativos que normatizam o sistema educativo, dentre estes, o currículo possui destaque, uma vez que *é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola* (ARROYO, 2013, p.13). O currículo escolar define o conjunto de práticas que nortearão o trabalho pedagógico, sejam estas explícitas, como o planejamento de conteúdos sistematizados, ou implícitas, como as relações interpessoais. O conceito de currículo é muito amplo e bastante discutido entre especialistas da área, não havendo uma definição única, todavia, é importante percebê-lo como *uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos e conceitos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas* (BRASIL, 2007, p. 9). Assim, é unívoco o impacto que essas práticas curriculares podem ter sobre a constituição identitária dos sujeitos.

É importante ressaltar que os currículos das instituições escolares do Brasil se estabeleceram enfatizando conceitos e valores eurocêntricos, ou seja, narrativas cristãs, heterossexuais, patriarcais e brancas. Nas instituições de educação básica, em especial as de educação infantil¹¹, percebemos esta lógica pedagógica por meio da inclusão, em seus calendários escolares, da “comemoração” de datas que possuem determinada relevância cultural, cívica, histórica e até mesmo religiosa. As práticas curriculares das instituições de educação infantil pautam parte da organização das atividades pedagógicas nestas datas comemorativas. Pensando em uma pedagogia decolonial, em dar voz e direitos a segmentos da população que sempre os tiveram negados e pensando numa perspectiva étnico-racial, esse tipo de prática reflete que prejuízos a essa população negra, a essas crianças que estão vivendo suas primeiras experiências sociais fora do âmbito familiar? E o que dizem os documentos oficiais, como diretrizes e orientações curriculares?

¹¹ Entendemos educação infantil segundo o estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, como sendo a primeira etapa da educação básica, compreendendo a faixa etária de zero a seis anos.

A análise proposta por esta pesquisa buscou compreender quais as datas possuem destaque no currículo da educação infantil, em qual contexto estas foram inseridas nos currículos e o que elas reforçam e ao mesmo tempo omitem, enquanto constituintes de conteúdos de uma formação escolar. Formação esta que busca *articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico* (BRASIL, 2010).

Justificativa

Numa perspectiva voltada para os novos movimentos que se articulam em busca de reconhecimento das diferenças, a educação no atual cenário brasileiro possibilita inferir a necessidade de repensar sobre os diferentes processos educacionais que se materializaram no colonialismo da América e que, contemporaneamente, cada vez mais reivindicam novas perspectivas pedagógicas, dando maior visibilidade às narrativas que foram subalternizadas com a conquista da América.

A legislação brasileira possui dispositivos que orientam e regulamentam a educação, conhecidas como políticas educacionais, o que nos faz perceber que:

a função da escola, da docência e da pedagogia vem se ampliando, à medida que a sociedade e, sobretudo, os educandos mudam e o direito à educação se alarga, incluindo o direito ao conhecimento, às ciências, aos avanços tecnológicos e às novas tecnologias de informação. Mas também o direito à cultura, às artes, à diversidade de linguagens e formas de comunicação, aos sistemas simbólicos e ao sistema de valores que regem o convívio social, à formação como sujeitos éticos. (GOMES, 2007, p.13)

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), estruturando o sistema educacional do nosso país. Entre os princípios por ela elencados, está o *pluralismo de ideias e concepções pedagógicas* (LDBEN/96, art.3º). Este princípio nos indica que os conteúdos e demais práticas educacionais devem considerar a heterogeneidade presente na escola, ou seja, o currículo deve articular o saber escolar com a pluralidade de ideologias e culturas dos alunos.

Articulando-se a LDBEN/96, a Educação Infantil possui documentos e publicações específicas do Ministério da Educação que juntos buscam direcionar e organizar o fazer pedagógico dos primeiros anos de escolarização da criança, bem como propor metodologias que efetivem a qualidade desta etapa, considerando que as:

instituições de educação infantil se constituem, por excelência, em espaços de socialização, pois propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado da experiência educativa (BRASIL, PCNEI, 1998).

Tendo em vista sua relevância no conjunto de políticas educacionais, destacaremos aqui um dos principais documentos que fundamentam as propostas da Educação Infantil: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs). As DCNEIs

309

reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2010)

Estas Diretrizes definem então o que se pretende para o desenvolvimento das crianças que são educadas nas instituições de educação infantil. Entre seus princípios, proposta pedagógica, organização de materiais e práticas, não estão previstas comemorações de datas de qualquer natureza, sejam estas culturais, cívicas, históricas ou religiosas, o que aponta que estas atividades não fazem parte das atribuições legais. Seus princípios éticos, políticos e estéticos denotam uma proposta educacional que considere a pluralidade de atores sociais que compõe a escola:

Éticos: respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;
Políticos: direitos do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
Estéticos: liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais;
(BRASIL, 2010).

As datas “comemoradas” pelas instituições de educação infantil contemplam diferentes culturas? Há uma proposta crítica e democrática quando inseridas nos currículos? Todos os docentes e crianças tem a liberdade de se expressar mediante a as manifestações culturais apresentadas pela escola? Encontrar respostas a estas questões justificam a presente pesquisa.

Ainda nas Diretrizes observamos como concepção de proposta pedagógica a possibilidade de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas visando o rompimento de relações de dominação socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, igualmente, prevê a apropriação pelas crianças das contribuições

histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e outros países da América, com o objetivo de combater ao racismo e à discriminação (BRASIL, 2010). Essas reflexões inserem-se nos vários questionamentos que o Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas (GPMC) vêm pesquisando e que são constantemente vivenciados no espaço escolar, com destaque para os profissionais da educação infantil, que no exercício da profissão, são tensionados por questões teóricas e paradigmas em relação às temáticas étnico-raciais na educação, surgindo daí as argumentações para a discussão sobre os signos representados pelos valores culturais implícitos e explícitos nas reflexões sobre a construção da identidade nacional e dos sujeitos negros e indígenas na sociedade.

Face ao exposto, investigamos se as datas que são incluídas nos conteúdos curriculares da educação infantil contemplam as indicações expostas nos documentos oficiais e, partindo deste pressuposto, indagar quais as intencionalidades destas práticas, pois dependendo de como estas temáticas são abordadas a *instituição pode auxiliar as crianças a valorizarem suas características étnicas e culturais, ou pelo contrário, favorecer a discriminação* (BRASIL, 2010, p.13).

Objetivos

Segundo Cajueiro (2013, p.38), *os objetivos servem para dar direcionamento à pesquisa e possibilitar ao aluno/pesquisador os prováveis caminhos a serem percorridos para alcança-los*. Considerando a escola enquanto espaço plural, onde diferentes identidades, culturas, histórias e religiões se encontram, assim como a justificativa ora apresentada, a presente pesquisa teve como objetivos:

- Conhecer quais datas comemorativas fazem parte do calendário escolar da educação infantil;
- Analisar as datas comemorativas em seu contexto epistemológico;
- Compreender por que estas datas fazem parte do currículo da educação infantil;
- Identificar se os profissionais que atuam na educação infantil veem relevância na comemoração destas datas.

Referencial teórico

Buscando compreender o fundamento e a finalidade da inserção de datas comemorativas específicas no calendário escolar, falamos a partir do conceito denominado como decolonial ou Modernidade/Colonialidade, construído por um grupo de intelectuais

latino-americanos e com participação de outros fora do eixo da América Latina, que reflete, entre outras perspectivas epistêmicas, uma nova forma de interrogar o campo específico da educação e os conhecimentos que são reproduzidos pelos seus docentes. A relevância das contribuições desta perspectiva se fundamenta a partir das reflexões sobre interculturalidade e educação, articulando-se às propostas de uma pedagogia decolonial¹².

Alguns conceitos cunhados pelos pesquisadores do grupo supracitado ajudam a compreender porque as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas priorizam uma concepção hegemônica de currículo. Para os autores, a colonização epistemológica permanece presente na sociedade atual a partir, por exemplo, de práticas como as que descrevemos nesta pesquisa. Nesta perspectiva,

o espaço escolar, que deveria acolher as diferentes culturas que revelam diferentes lógicas, diferentes racionalidades, diferentes concepções de mundo, diferentes saberes, que traz cada grupo étnico-econômico-sociocultural, do qual fazem parte @s alun@s da escola, impõe um cultura única, tornando-se autoritariamente monocultural, por eurocêntrica (GARCIA, 2013, p.114).

A naturalização e permanência destas práticas podem ser compreendidas a partir dos conceitos de colonialidade¹³ e racismo epistêmico¹⁴, que em linhas gerais descrevem a expansão ocidental não somente restrita a expansão geográfica, mas a uma subalternização da construção e reconhecimento de processos históricos, culturais e econômicos não europeus.

A produção do grupo *Modernidade/Colonialidade* busca *construir um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica á modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos* (OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p.16)

¹² A noção de pedagogia decolonial, segundo Walsh (2007), significa uma praxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógicas que se projetam muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebem a pedagogia como política cultural.

¹³ Segundo Maldonado-Torres (2007), “a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em manuais de aprendizagem, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

¹⁴ Racismo epistêmico é a operação teórica que, por meio da tradição de pensamento e pensadores ocidentais, privilegiou a afirmação de estes serem os únicos legítimos para a produção de conhecimentos e como os únicos com capacidade de acesso à universalidade e à verdade. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores. Se observarmos o conjunto de pensadores que integram as disciplinas acadêmicas, vemos que todas as disciplinas, sem exceção, privilegiam os pensadores e teorias ocidentais, sobretudo aquelas dos homens europeus e/ou euro-norte-americanos (Grosfoguel, 2007).

questionando a suposta neutralidade da escola ao inferirmos sobre os seus esquemas mentais em relação ao seu papel estratégico no presente contexto social.

As concepções teóricas aqui discutidas se dão no sentido de desconstruir saberes eurocêntricos que se alicerçam na inferioridade cultural do outro como forma segura de garantir a supremacia do conhecimento tido “superior”. Como espaços legitimadores do conhecimento, as instituições educacionais podem contribuir com um intenso e rico diálogo sobre os saberes construídos, discutindo a parcialidade que fizeram edificar o que ficou definido como “cultura legítima”, o que acabou fortalecendo atitudes de racismo e discriminação contra grupos rotulados como exóticos, inferiores, bárbaros ou marginais. Portanto, articular novos paradigmas que envolvem a educação das relações raciais que rompam as estruturas de dominação, com recorte na formação dos profissionais dos anos iniciais e com a complexidade da sociedade brasileira, que ainda se julga branca, dá a dimensão exata dos obstáculos ainda para serem superados.

Metodologia e desenvolvimento da pesquisa

A pesquisa foi realizada por meio da observação/acompanhamento das práticas de uma instituição de educação infantil do município do Rio de Janeiro, acompanhando o planejamento pedagógico em torno de datas que tinham destaque no calendário escolar. Um primeiro dado observado mostrou que não só a instituição pesquisada como outras escolas, incluindo escolas da rede particular, caracterizam as crianças de acordo com “o tema” de algumas datas. Em dias específicos, foi possível ver nas ruas crianças uniformizadas e caracterizadas. De acordo com a pesquisa, descrevemos então as principais datas comemorativas que compõem o currículo da educação infantil, a saber: Carnaval, Dia Internacional da Mulher, Páscoa, Dia do Índio, Dia das Mães, Festas Juninas, Dia dos Pais, Dia do Folclore, Dia do Soldado, Dia da Independência do Brasil, Dia das Crianças, Dia da Consciência Negra e Natal. Estas datas possuem cunho cívico/histórico, cultural e religioso. Algumas instituições comemoram ainda outras datas como a entrada de algumas estações do ano, dias relacionados ao livro, à árvore, etc.

Outra questão observada com a pesquisa é que as professoras iniciam a preparação para estas datas com praticamente um mês de antecedência das mesmas, além disso, levam materiais para casa para confeccionar o que será utilizado. O desenvolvimento das atividades inclui decoração da escola (murais e sala de aula), material impresso (desenhos de colorir e cartazes), caracterização (roupas e/ou acessórios), lembranças (no Dia Internacional da

Mulher, Dia das Mães, Dia dos Pais, Dia das Crianças e Natal) e apresentação musical ou teatral. Embora cada professora seja responsável pela confecção e desenvolvimento das atividades relativas à turma em que é regente existe uma padronização destas atividades, com poucas variações, o que costuma ser acordado entre coordenação e corpo docente.

Descreveremos aqui mais detalhadamente duas datas, uma com viés religioso, a Páscoa¹⁵, outra com viés étnico-racial, o Dia do Índio¹⁶.

Na semana da Páscoa, as crianças realizaram diversas atividades como as citadas acima: pintura de desenhos, decorações utilizando colagens, confecção de murais e cartazes, e atividades com música. A quinta e a sexta-feira que antecedem a data da Páscoa, segundo a doutrina cristã, são dias santos e configura feriado, por isso, na quarta-feira as crianças saíram vestindo adereços que as caracterizavam como coelhos: orelhas, gravatinhas e pinturas no rosto. Cada professora preparou uma lembrança com chocolates, contendo a inscrição: Feliz Páscoa!

No dia do índio a rotina das atividades se repete: músicas que falam de índio, pinturas de imagens de índios, murais com ocas¹⁷ e hábitos dos índios. E novamente as crianças saíram com trajes caracterizando índios: cocar, tangas, pinturas no rosto e emitindo som com a boca – u-u-u-u-u, representativos de um indígena norte-americano, sem quaisquer relações com a cultura dos povos indígenas brasileiros (que são inúmeros e diversos em seus modos de vida e representações culturais).

Para sabermos se essas práticas eram recorrentes em outras instituições de educação infantil, foi aplicado um questionário na Jornada Pedagógica da Educação Infantil, semana de formação realizada pela Gerência de Educação Infantil (GEI) da Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro com os profissionais que trabalham em creches e pré-escolas. A Jornada é realizada anualmente, sempre antecedendo o período de recesso escolar.

O público-alvo do evento era composto de professores e agentes de educação infantil¹⁸, a mediação¹⁹ dos encontros era feita por algum membro das equipes de direção ou por professores e agentes. Cada dia havia uma temática diferente a ser discutida a partir de um

¹⁵ A Páscoa é uma festividade com raízes em várias culturas, para a mais antiga delas, a hebraica, possui significado relacionado ao êxodo dos judeus, que eram escravos no Egito, por volta de 1.250 a.C. Para os cristãos, ficou marcada como a celebração da ressurreição de Jesus Cristo.

¹⁶ Data criada pelo presidente Getúlio Vargas, em referência a participação de lideranças indígenas no Primeiro Congresso Indigenista Intramericano.

¹⁷ Nome dado à habitação tradicional de alguns dos indígenas brasileiros

¹⁸ Denominação nova do antigo cargo de auxiliar de creche. É o profissional responsável por auxiliar o professor e pelos cuidados com as crianças como o banho, a alimentação entre outras funções.

¹⁹ O mediador era o responsável pela realização da dinâmica do encontro, exibição do vídeo pré-determinado, realização de atividades e por orientar a discussão mediando o debate.

vídeo determinado pela SME. No dia em que aplicamos o questionário, a temática discutida era “O pedagógico de tudo e de todos para ser brincante”, que abordava a questão da brincadeira, do corpo em movimento, da ludicidade na educação infantil e a mediadora era diretora-adjunta de uma creche próxima.

A jornada do ano de 2015 foi realizada em polos, ou seja, os profissionais de algumas creches e pré-escolas próximas geograficamente se reuniam para a capacitação em uma única escola, ficando esta denominada como polo. No polo pesquisado havia 45 profissionais pertencentes a 5 instituições, todas localizadas na Zona Norte do município, mais especificamente dos bairros de Irajá e Vaz Lobo. Do total citado, vinte e um eram professores e vinte e quatro eram agentes de educação infantil. Todos os agentes declararam ter menos de dez anos exercendo a função na rede municipal e, do total de professores, a maioria também informou ter menos de dez anos de exercício profissional nas instituições públicas municipais, apenas seis professores têm mais de dez anos. Sobre formação acadêmica, os professores em sua maioria possuem formação em nível superior ao passo que a maior parte dos agentes possui nível médio apenas.

No questionário aplicado os profissionais deviam especificar se suas unidades escolares costumavam trabalhar com datas comemorativas, quais as datas mais comemoradas, sua opinião sobre a importância ou não desse tipo de trabalho e se ele próprio gostava de trabalhar com as mesmas.

Resultados

As concepções e os métodos pedagógicos não são estruturados por acaso, foram pensados com e para uma finalidade, contudo, as práticas realizadas em sala de aula não costumam ser questionadas porque *se encontram prontas, sempre foi assim, virou uma tradição*. Nesse cenário, podemos acrescentar que a biografia da ausência foi uma das marcas da construção da sociedade brasileira, conseqüentemente das práticas escolares. Ausências ainda presentes e responsáveis pela invisibilidade e memória fragmentada da nossa história, tudo em nome de uma suposta acomodação social sem conflitos que o Brasil construiu ao longo da sua fundação²⁰.

A partir do questionário constatamos que de um total de quarenta e cinco profissionais da Educação Infantil, pertencentes a cinco instituições diferentes, quarenta e quatro afirmam

²⁰ Skidmore Thomas E. Preto no Branco: Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro, p.89-90.

que suas unidades escolares comemoram essas datas e colocam-nas em seus projetos e planejamento pedagógico. Com relação a gostar ou não de trabalhar com essa temática, onze profissionais disseram não gostar, enquanto os demais afirmaram gostar.

Quando questionados sobre a relevância de se trabalhar com as datas ditas comemorativas, encontramos também uma grande maioria dos profissionais, trinta e quatro pessoas, considerando importante e, além disso, uma das justificativas encontradas recorrentemente nas respostas era que consideravam importante, por estarem trabalhando a “cultura do país”. A professora Daniela²¹, por exemplo, coloca que “fazem parte do calendário cultural, mas somente devemos trabalhar as mais expressivas na cultura em que a criança está inserida”.

Que calendário cultural seria este? Que datas são mais expressivas, ou melhor, o que seria considerado expressivo neste caso? Mais expressivas para quem?

Outra professora coloca como justificativa que seria “uma forma de valorizar e trabalhar a cultura do país”, mas é importante questionarmos que elementos culturais estão sendo valorizados e ocupando a posição de cultura do país.

Foi possível perceber que as datas que são incluídas nos currículos de educação infantil, em sua maioria, privilegiam determinada cultura, classe socioeconômica e religião, uma cultura de base eurocêntrica, patriarcal, branca e cristã. De acordo com a pesquisa realizada as datas mais trabalhadas seriam, em ordem decrescente, a Páscoa, o Dia das Crianças e o Natal. Cerca de 35 profissionais citaram em seus questionários que o Dia do Índio e o Dia do Folclore²² fazem parte das práticas da escola em que atuam. As datas menos citadas pelos profissionais são as de origem cívica, como dia do soldado e da independência do Brasil e o Dia da Consciência Negra, com uma média de 20 profissionais.

Constatamos também que a Páscoa e o Natal constam no planejamento da educação infantil sem a menção de se tratarem de datas religiosas cristãs. A escola pública é parte do Estado, este por sua vez é laico, então por que comemorar datas religiosas na escola, como a Páscoa e o Natal? As crianças cristãs sabem o significado destas datas, comemorando-as não só no ambiente escolar como junto a suas famílias e comunidade religiosa. As crianças de outras religiões e aquelas que não são adeptas a religião nenhuma, são obrigadas a comemorar

²¹ Nome fictício para preservar a identidade da professora

²² No dia do folclore as escolas costumam trabalhar lendas indígenas e outras tantas de origem africana que permeiam a cultura de algumas regiões do país. São trabalhadas também cantigas de ninar e de roda, entre outros aspectos culturais.

datas que não fazem parte do seu contexto social/cultural e o mesmo acontece com as professoras, que devem planejar realizar e acompanhar as atividades propostas.

O dia do índio é caracterizado por pinturas e roupas estereotipadas, reforçando uma imagem ultrapassada dos hábitos e da cultura indígena, além de utilizar-se de roupas e acessórios que não representam o índio brasileiro, folclorizando estes atores sociais que foram e se mantêm silenciados na história do nosso país, aparecendo nos currículos da educação infantil apenas no dia 19 de abril. Refletimos ainda as outras datas, como o dia das mães e dia dos pais que são comemorados considerando uma única configuração familiar, o dia da consciência negra que, quando comemorado, é sem discutir o racismo e a discriminação ainda presente em nossa sociedade, inclusive na escola.

É necessário que as instituições promovam formação continuada, objetivando discutir, desconstruir e reconstruir os valores legitimados por meio destas práticas, pois estes mecanismos simbólicos exprimem sentimentos entrelaçados com valores cristãos, nacionalistas, eurocêntricos e capitalistas, despersonalizando os grupos étnicos, seus signos e suas histórias.

Considerações Finais

Historicamente, a Europa assumiu uma posição de superioridade, universalizando a sua epistemologia. Portanto, numa perspectiva decolonial, faz-se necessário questionar o trato pedagógico destas datas do calendário escolar e repensar e ressignificar a fim de refletir se de fato devem fazer parte dos currículos, e se de fato levam em conta a diversidade existente nas salas de aula e quais são mera reprodução da ideologia impositiva e dominante, ou seja, refletir sobre quais alunos estão sendo incluídos e excluídos através das práticas pedagógicas, já na educação infantil.

Deve-se reconhecer que reconfigurar um cotidiano balizado há anos em uma educação eurocêntrica não é tarefa fácil, todavia, não questionar, não ressignificar, legitima o caráter monocultural dos currículos. A prática e o ambiente escolar ainda estão associados, de forma equivocada, aos argumentos e conceitos que desconsideram a nossa realidade étnico-cultural e defendem a manutenção desse espaço como local estratégico em civilizar e disciplinar os sujeitos sociais sob a égide do saber europeu, recusando reconhecer outras configurações epistemológicas. Essa premissa conceitual impede uma abordagem descolonizadora do conhecimento, dificultando, mas não impedindo, às vítimas das práticas das injustiças sociais uma reflexão crítica sobre como se fundaram as bases das marcas da nossa desigualdade

econômica, símbolo do modelo histórico construído após o “descobrimento” da América no século XV e consagrado como colonialismo.

Não podemos deixar de citar que esses modelos hegemônicos têm encontrado bastante resistência por parte dos avanços que os movimentos sociais têm proporcionado ao campo da educação. Tomamos como exemplo nessa discussão a aprovação pelo Congresso e a sanção presidencial da Lei 10.639/03 que alterou a LDBEN/96, tornando obrigatório incluir no currículo oficial das redes de ensino, públicas e privadas, o ensino sobre “História e Cultura Afro-Brasileira”. Certamente esta implementação, que como apontam pesquisas ainda encontra-se em processo, oportunizou discutir criticamente a dimensão da nossa formação histórica, reconfigurando-a. Deu lugar também à discussão acerca da formação dos profissionais da educação, sobretudo da educação básica, permitindo estender ainda mais o questionamento proposto por Oliveira (2012), ou seja, mais do que propor uma *descolonização epistêmica, o que está colocado é a perspectiva de visibilizar outras lógicas históricas e locais diferentes da lógica eurocêntrica e ir além das mudanças meramente de conteúdos que, significa, de fato, alterar os termos da conversa epistemológica* (p.80).

Em nossa perspectiva, a questão das datas comemorativas suscitam e geram desafios e tensões na dimensão cognitiva e subjetiva dos docentes e nos espaços escolares. Por outro lado, a proposta de diálogo intercultural²³ não é de fácil aplicação, pois trata de questões curriculares que são conflituais, desconsiderados como relevantes ou questionam e desconstroem saberes considerados como verdades inabaláveis. A questão das datas comemorativas nos currículos se desdobra também na necessidade de uma nova política educacional de formação inicial e continuada, para reverter positivamente às novas gerações, uma nova interpretação da sociedade e uma nova abordagem da construção de saberes.

Por fim, a aprendizagem que podemos tirar dessa localizada pesquisa, é a necessidade de mobilizar constante e cotidianamente essas discussões, desconstruir paradigmas e enfrentar inevitáveis conflitos nas escolas para articular e promover uma perspectiva intercultural, baseada em negociações culturais, favorecendo um projeto comum, onde as diferenças sejam patrimônios comuns da humanidade.

²³ Estamos de acordo com Candau (2001) quando define a interculturalidade: “A interculturalidade aposta na relação entre grupos sociais e étnicos. Não elude os conflitos. Enfrenta a conflitividade inerente a essas relações. Favorece os processos de negociação cultural, a construção de identidades de ‘fronteira’, híbridas’, plurais e dinâmicas, nas diferentes dimensões da dinâmica social”.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 5ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos>> Acessado em julho de 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

CAJUEIRO, Roberta Liana Pimentel. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos: guia prático do estudante**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e direitos humanos**. 2001. Disponível em: <www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/multiculturalismo.htm>. Acesso em: 23 abr. 2014.

ESTEBAN, Maria Teresa. Currículos e conhecimentos escolares. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra, 2002.

GARCIA, Regina Leite. **Encontros e desencontros na escola: um currículo em movimento**. In: Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades. FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (orgs.). Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: MEC, 2007.

GROSGUÉL, Ramón. **Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais**. In: *Ciência e Cultura*. São Paulo: v. 59, nº. 2, 2007, p. 32-35.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. e GROSGUÉL, Ramón. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. V.26. n.01, p.14-40. Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola**: desafios políticos epistemológicos e identitários na formação de professores de História Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007. 16 p.

A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO PARTICIPATIVO NA INFÂNCIA COMO VISÃO DE DESCOLONIZAR PRÁTICAS TRANSMISSIVAS

Grupo de Pesquisa Ludicidade, Inclusão e Saúde (LIS)

Alinne Sousa Silva/UEAP

Priscilla Pantoja do Nascimento Brandão/UEAP

Ângela do Céu Ubaiara Brito-UEAP/(Coordenadora)

320

RESUMO: O presente trabalho é resultado de uma pesquisa feita por membros integrantes do grupo de pesquisa Ludicidade, Inclusão e Saúde (LIS), na linha o brincar em diferentes contextos, da Universidade do Estado do Amapá (UEAP), e tem como objetivo discutir e refletir sobre as metodologias de ensino utilizadas por professores da educação infantil em Macapá, no sentido de entender a importância das pedagogias participativas na formação inicial de professores como visão de descolonizar práticas reprodutivas. A pesquisa explorou sobre o tema da descolonização da infância, alicerçando-se nos seguintes teóricos: Brito, Franco, Ostetto, Kishimoto, Kramer, Leite, Oliveira-Formosinho, Pinazza, Pimenta e Lima. Utilizou-se a metodologia qualitativa, que analisou excertos na observação participante de dados de acadêmicos de Pedagogia da Universidade, na disciplina estágio supervisionado na educação infantil, relacionando-os com as discussões teóricas decorrentes das pedagogias colonizadoras. Os excertos analisados foram decorrentes do período de observação e participação no contexto escolar, na identificação das vozes das crianças em sala de aula e na contribuição do estágio participativo para a formação inicial de professores. Estes foram os três parâmetros escolhidos para se ter a base dos assuntos que foram rebuscados aos acadêmicos contribuintes desta pesquisa. Os resultados indicaram que os acadêmicos, conseguiram refletir a respeito do tema, relatando os danos que uma pedagogia colonizadora pode causar, bem como a relevância de uma prática que compreende a criança como sujeito capaz de contribuir em seu processo de aprendizagem, por intermédio das pedagogias participativas como forma de descolonizar reprodução da pedagogia transmissiva.

Palavras-chave: Estágio participativo; Infância; Pedagogias participativas; descolonização; Formação inicial de professores.

Introdução

A formação do professor na educação infantil deve considerar a criança como centro participativo do processo, que conseqüentemente comporta práticas de aprendizagem para a construção do conhecimento. A educação infantil é a sustentação de uma sequência de aprendizados que a criança percorrerá em sua construção, e as pedagogias descolonizadoras da infância são imprescindíveis nesse processo. Segundo James e Prout (1990 apud NASCIMENTO, 2015), "a infância é uma construção social e as crianças são atores sociais". Desta forma, entende-se que podem ser sujeitos autônomos de seu aprendizado produzindo conhecimento e cultura.

O curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia possibilita que o futuro professor aprenda as diversas formas do ensinar. Entende-se que a vivência na prática pedagógica e estágio possibilitam o diálogo com profissionais que são essenciais para que o acadêmico possa ter referência que fundamente sua formação. Assim, a pesquisa apresentada visa refletir e discutir sobre as metodologias de ensino utilizadas por professores da educação infantil em Macapá, no estado do Amapá, no sentido de entender a importância das pedagogias participativas na formação inicial de professores como visão de descolonizar práticas reprodutivas.

A metodologia utilizada foi embasada pela abordagem qualitativa, com a análise de excertos na observação participante feitas à acadêmicos de Pedagogia da Universidade do estado do Amapá (UEAP), na disciplina estágio supervisionado na educação infantil.

Desta forma, este trabalho buscou o posicionamento dos acadêmicos com relação a forma com que o adulto enxerga suas crianças, isto é, se em suas práticas em sala de aula os educadores posicionam as crianças como sujeitos de direitos, capazes de participar das tomadas de decisões na escola e nos outros âmbitos da vida social, identificando assim, qual a concepção de infância que este adulto implicitamente demonstra acreditar. Com base nas reflexões acerca das pedagogias colonizadoras que ainda são encontradas é que o acadêmico passa a depreender a relevância de se optar por pedagogias participativas.

Justificativa

As discussões acerca das pedagogias participativas são de suma importância na formação inicial do professor, pois abrem o olhar do acadêmico sobre a prática e ensino que ele deverá escolher, pois através do contato com as pedagogias descolonizadoras desconstrói a forma transmissiva que ainda é uma realidade, para construir o modo participativo na educação.

O presente estudo surgiu com o intuito de contribuir nesta reflexão de (re) construção da pedagogia da participação, buscando a prevenção de práticas reprodutivas, nos quais os acadêmicos foram instigados a relatar e conseqüentemente refletir criticamente sobre as práticas de ensino utilizadas durante o período das observações em seus estágios supervisionados em instituições de educação infantil, pois os estudos teóricos e práticos que despertam a possibilidade de reflexão sobre o estágio passam a integrar o corpo de conhecimento na análise, problematização da formação, inicial e continuada, de professores entre a universidade e as escolas (PIMENTA; LIMA, 2012).

Em conformidade a isso, percebe-se o valor do incentivo ao acadêmico de se produzir pesquisas dentro do estágio participativo, o que colaborará com seu desenvolvimento intelectual e sua práxis, estabelecendo relações de aproximação e ampliação da abrangência intelectual e metodológica em busca de uma ressignificação do conceito de professor, de aluno, de aula e de aprendizagem.

A partir das observações participativas e estágios realizados nas escolas municipais de educação infantil (EMEI's) pelos acadêmicos, surgiram diversos questionamentos acerca das práticas de ensino utilizadas nas escolas, no qual fundamenta a necessidade da construção deste trabalho, baseando-se nas constatações de que ensinar não é uma prática de imposição acriança, o que nos levou a discutir sobre a contribuição de pedagogias participativas em sala de aula que visam uma educação significativa ao processo ensino-aprendizagem da criança.

O referido estudo buscou a reflexão do equivocado motivo pelo qual a persistência do modo transmissivo de fazer pedagogia ainda existe, possibilitando ao pensamento do acadêmico um exercício prudente de ensino, viabilizando uma aprendizagem participativa e transformadora que enlace atitudes e hábitos que enxerguem as crianças como sujeitos de direitos e para que haja a conscientização do cuidado com o ensinar, contribuindo de maneira influente na formação de cidadãos em prol de uma educação de qualidade.

O trabalho ganha concretude na medida em que são reconhecidas que práticas de ensino empobrecedoras perduram em todo o cenário educacional, e porque manter essas práticas cômodas de ensino se podemos proporcionar diferentes formas de construção de conhecimento no que tange à participação da criança em seu processo de aprendizagem?

Objetivos

Este trabalho teve o objetivo de refletir sobre o estágio participativo na infância para a construção de pedagogias participativas, discutir sobre a importância desta temática para a formação inicial de professores como forma de descolonizar as práticas transmissivas em sala de aula.

Pedagogia descolonizadora

A pedagogia transmissiva desvaloriza a criança, tendo-a como um ser de saberes muito superficiais, no qual o conteúdo é visto como imutável e tratado como o núcleo das atenções. Kishimoto e Formosinho (2013) afirmam que a criança submetida a educação tradicional transmissiva, tem seus saberes considerados essenciais e imutáveis, logo indispensáveis para que alguém seja educado e culto. Assim, o professor é visto como transmissor daquilo que ontem lhe foi transmitido, o elo entre esse patrimônio perene e a criança. Essa pedagogia define que a criança é tábua rasa, a folha em branco que tem a função de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir os que não puder evitar. Para as autoras “o processo de ensino/aprendizagem que utiliza predominantemente o modo de transmissão define memorização dos conteúdos e a sua reprodução fiel como cerne da atividade educativa” (KISHIMOTO E FORMOSINHO, 2013, p. 190).

Neste sentido, a pedagogia colonizadora é vista como aquela que força a consciência das pessoas, que impõe predominâncias de raças, de cor, de gênero, que é excludente, injusta, que quer ter o domínio das coisas sobre outras coisas.

Já a pedagogia da descolonização busca uma pedagogia autônoma, promovendo a construção de aprendizagens, no qual o diálogo e a libertação prevaleçam, que centro das atenções é a criança, seu envolvimento e desenvolvimento. Segundo Kishimoto e Formosinho (2013), as finalidades das pedagogias participativas são as da envoltura na experimentação sucessiva e interativa. A figura da criança é a de um indivíduo com competências, ativo e capaz. A participação demanda a interlocução, o ouvir, o intermédio o que descreve uma grande importância no processo de ensino aprendizagem.

Nesta perspectiva, Leite e Kramer (1996) concebem a criança numa ótica da verdadeira infância, quebrando paradigmas conceituais negativos e preconceituosos com relação às crianças, pois as crianças são sujeitos históricos, políticos e culturais, devendo ser vistos e ouvidos no seu processo de aprendizagem.

A herança pedagógica que carregamos, é cheia de androcentrismo, hegemonia, presunção, eurocentrismo, entre outros, porém, é tão empobrecedor ignorar o passado quanto ignorar o futuro, pois ignorar o passado é começar tudo de novo a cada momento, é ignorar a natureza humana que constrói identidades e culturas a partir da memória. E ignorar o futuro, é retomar em cada momento o passado como se fosse o único formato que o presente possa ter, é desconhecer a liberdade criativa individual e grupal que desafia a participação na edificação do universo. E a pedagogia dispendo dessa memorização, pode reconstruir sua práxis, e deve

reconstruí-la, pois a sociedade já demonstra e admite essa carência de um novo modo de fazer pedagogia, só é preciso então fazer o melhor uso da memória, criando possibilidades de se fazer diferente, isto é, de modos participativos de se fazer pedagogias (FORMOSINHO, 2007).

Desta forma, o estágio participativo na infância deve refletir sobre a construção do conhecimento de forma coletiva, onde a prática pedagógica realiza-se por meio de sua ação científica na construção de um cenário que envolve a compreensão da prática educativa no processo de transformação dos sujeitos participantes (FRANCO, 2012).

A compreensão deste processo também se dá pela percepção dos motivos pelos quais as práticas transmissivas até então são escolhidas por alguns educadores, dentre elas estão a incompreensão de muitos professores sobre o desenvolvimento da criança, o fato de ser uma prática mais "descomplicada", acreditando e optando pelo que se define como pronto e acabado, deixando pra traz conhecimentos e danificando a capacidade reflexiva da criança.

Pimenta e Lima (2012) defendem que é possível também que o estágio se realize em caráter investigativo, como uma possibilidade de mobilização de pesquisas proporcionando a elaboração de projetos que lhe permitam ao mesmo tempo compreender, esmiuçar e problematizar as situações que estão sendo observadas, não para que sejam impostas verdades absolutas, governando o que os professores devem ou não fazer, mas para que se pesquise novos conhecimentos a respeito de dados novos que a existência e a prática impõem e que são constatados no aspecto investigativo.

Temos também dentro deste processo a pedagogia-em-participação que faz parte das pedagogias participativas baseando-se nos eixos: pertencer, narrar, ser, explorar, participar, significar, estar e comunicar, e que sustentada pela democracia, busca a igualdade para todos e a inclusão de todas as diferenças, dado que é importante que o professor assuma responsabilidade social por suas crianças e família, fazendo com que a educação destes seja voltada para a diversidade e equidade. (KISHIMOTO; FORMOSINHO, 2013).

Os procedimentos indispensáveis para favorecer a participação na pedagogia-em-participação são: A observação, para conhecer cada criança, como se dá seu processo de aprendizagem e crescimento que necessariamente vai ser diferente de outra criança por conta da história de vida, cultura e experiências. A escuta, que é exatamente a contribuição da criança no processo de construção do conhecimento e a negociação que é um procedimento no qual o professor debate com a turma sobre a maneira de aplicação dos conteúdos, assim como o andamento dos modos da aprendizagem (KISHIMOTO; FORMOSINHO, 2013).

Desta forma, a pedagogia participativa desconstrói os princípios da pedagogia da transmissão que se objetiva no ensino de forma dividida, se baseia em um currículo uniforme e fragmentado, partindo da afirmativa de que as crianças sejam inabilitadas de compreender uma realidade de ensino que busque a integração dos saberes e considera o professor como o emissor de uma cultura superior à cultura da criança. Contrariando esta pedagogia da transmissão, surge a pedagogia da participação que se empenha na integração das crenças e saberes, de princípios e ações, em suma a pedagogia da participação sempre irá dedicar-se à oratória, constantemente irá trazer a dialética, edificado efetivamente por meio do processo educativo (KISHIMOTO; FORMOSINHO, 2013).

Metodologia

No presente estudo utilizou-se a metodologia com base na abordagem qualitativa. Denzin (1997) define a investigação qualitativa como multimetódica, pois inclui uma perspectiva interpretativa, além das dimensões construtivista e naturalista, face ao seu objeto de estudo. Tal aspecto qualitativo envolve o “sujeito interpretativo” no contexto investigado (DENZIN; LINCOLN, 2000, p. 188). Para compreensão desse processo utilizou-se análises de excertos na observação participante, feita a acadêmicas do quinto semestre do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amapá (UEAP), na disciplina estágio supervisionado na educação infantil, ocorrida no período dos meses de março a junho de 2015. A pesquisa ocorreu em três escolas municipais de educação infantil no município de Macapá-AP. Utilizou-se pseudônimos para identificar as acadêmicas participantes da pesquisa.

Desta forma, este trabalho buscou o posicionamento dos acadêmicos com relação à forma com que o adulto enxerga suas crianças, isto é, se em suas práticas em sala de aula os educadores posicionam as crianças como sujeitos de direitos, capazes de participar das tomadas de decisões na escola e nos outros âmbitos da vida social, ou se não escutam as vozes das crianças, considerando-as seres ocultos, que não possuem capacidade de participação no seu próprio desenvolvimento. Pois, entende-se que com base nestas reflexões acerca das pedagogias colonizadoras que ainda são encontradas é que o acadêmico passa a depreender a relevância de se optar por pedagogias participativas.

Desenvolvimento da pesquisa

O período da pesquisa compreendeu os meses de março a junho de 2015, com a observação das aulas teóricas na universidade, sobre as concepções de infância, planejamento e a rotina escolar na infância, pois era a primeira disciplina em que os acadêmicos teriam a experiência do estágio de regência na educação infantil, que ocorreu no quinto semestre do curso de Pedagogia.

A partir da reflexão das aulas, os acadêmicos construíram os instrumentos para obtenção de dados empíricos no período de observação no mês de março que foram distribuídos em três EMEI's do município de Macapá-AP. Destaca-se que os acadêmicos, em sua maioria, não possuíam experiência com a docência, evidenciaram os anseios do primeiro contato com a rotina escolar e com os processos de observação do estágio nas escolas.

Como prosseguimento da observação, os acadêmicos iniciaram o planejamento para a regência, para isso utilizou-se de calendário da escola-campo, o planejamento do professor, os temas a serem abordados neste período, bem como as entrevistas com a coordenação pedagógica e professores e analisaram os projetos a serem executados pela escola no decorrer do ano letivo. Todos esses elementos foram importantes para o processo de planejamento, pois os acadêmicos apresentaram os mesmos para os professores regentes, no qual ressaltaram os pontos a serem reformulados e aplicados no estágio de regência.

Os acadêmicos buscaram executar o estágio de acordo com seus planejamentos, porém, em alguns casos não foi possível em totalidade, pois, o município estava em período de greve, e alguns planejamentos tiveram que ser reformulados, e algumas regências adiadas. Em seguida, houve um momento de socialização na universidade, onde os acadêmicos relataram suas experiências, destacando pontos relevantes nesse processo, as suas dificuldades, aprendizados, seus êxitos nas atividades propostas e manifestaram suas óticas acerca do papel do professor enquanto mediador no processo de aprendizagem da criança, salientando a importância das pedagogias participativas e o detrimento das pedagogias transmissivas.

Resultados

Como parte do processo desta pesquisa, analisou-se os excertos das acadêmicas sobre o estágio participativo com base na: *a) a relevância do período de observação e participação no contexto escolar; b) a identificação das vozes das crianças em sala de aula e; c) a contribuição do estágio participativo para a formação inicial de professores.*

A partir da análise da relevância do período de observação e participação no contexto escolar, a acadêmica Júlia enfatiza que “é um privilégio para os questionamentos e investigação [...] trata-se da aproximação do acadêmico com o docente da escola”, o que para a acadêmica Ana também “é possível avaliar o nível de aprendizagem dos educandos [...]”.

Considerando a importância dos termos "questionamentos" e "investigação" que a acadêmica Júlia enfatizou, podemos realçar essa fala, fortificando que durante o processo de observação é necessário que o acadêmico não busque somente cumprir o requisito acadêmico, mas que este processo ocorra continuamente, pois a observação nos leva a um diagnóstico, de qual a realidade que temos e qual a realidade que queremos, pois segundo Pimenta e Lima (2012), o processo de diagnóstico de uma escola não deve ser limitado a um olhar preliminar, mas deve realizar-se incessantemente, para identificar as necessidades da escola, assim como as possibilidades que permitam escolher soluções para os fatores dificultantes, ou até mesmo reafirmar as escolhas.

A acadêmica Bianca por sua vez, relata que “O período de observação é importante, pois auxilia para a articulação entre teoria e prática, vivenciar o estudo realizado na universidade com a realidade da rotina na sala de aula, na qual possibilita o acadêmico ter uma visão melhor de um futuro professor e a desenvolver critérios de comportamento de observação que auxiliam na construção de propostas para uma regência futuramente. Através de uma reorganização das ações, orientar sua prática, como também sua postura, a partir do perfil da turma e do professor, logo tendo uma base de suma importância para o planejamento das atividades para a regência”.

Por este ângulo, Ostetto (2013) afirma que torna seguro que o espaço do estágio, como formação de educadores, de nível superior para a atuação em instituições de educação infantil, deve se fazer de um trabalho conjunto entre “estudantes-educadores com “profissionais educadores”, onde os observadores atêm-se na realidade, e vão nela penetrando, não como um empecilho, mas como um elo, com a perspectiva de articular e fazer ecoar as diversas vozes que denunciam a situação precária da educação infantil, como uma das alternativas que apontem para o aprimoramento do que não está feito de maneira correta e precisa ser mudado, constituindo relações de diálogo e troca, tendo como perspectiva a estabilização do direito das crianças brasileiras à uma educação infantil de qualidade.

Com base na observação acerca da identificação da voz da criança, oportunizada pelo (a) professor (a) durante as observações feitas em sala de aula, a acadêmica Maria destaca que "as crianças eram consultadas, e até algumas vezes decidiam, a professora sempre levava

várias atividades e as crianças escolhiam, pela primeira vez percebi que a professora fazia sempre a sondagem sobre o conhecimento que os alunos já tinham", entretanto, a acadêmica Ana relatou sua percepção divergente, já que "pouquíssimas vezes, como o momento em que a professora fazia a correção dos deveres de casa, e pedia para que os educandos explicassem por que não tinha feito as atividades [...] elas não tinham muita liberdade para se expressar, porque a professora não proporcionava essas oportunidades".

A partir das pedagogias participativas afirmam que as atividades, bem como os espaços e os tempos educativos devem ser pensados para que possa ser permitida a interatividade educativa, onde as atividades devem ser concebidas como ocasião das crianças produzirem aprendizagens significativas (KISHIMOTO; FORMOSINHO, 2013).

Neste sentido, é interessante que o professor proporcione momentos de interação e instigação para com as crianças, são nesses momentos que podemos identificar se estamos diante de uma pedagogia transmissiva ou uma pedagogia participativa, pois somente essa segunda oportunizará que as crianças pratiquem o direito de se expressar e interagir com o adulto, desenvolvendo a autonomia, autoconfiança, raciocínio e assim, praticando as diversas formas de interação social.

No contexto da pesquisa participante, Brito (2013, p. 99) afirma que:

A formação, focada no desenvolvimento profissional e refletida no contexto da instituição, possibilita aos professores discutirem sobre os seus desafios e percursos, no sentido de mudança da prática, uma vez que eles investigam e, ao mesmo tempo, refletem sobre a sua ação.

Ainda sobre a observação acerca da participação das crianças em sala de aula, a acadêmica Maria ressaltou que o que mais lhe chamou a atenção durante o período de observação das crianças foi "o avanço que as crianças tinham de aprendizado, entendiam muito rápido o que era explicado e a maioria era interessada em fazer as atividades e participavam de todas as dinâmicas propostas a turma", o que para a acadêmica Ana tornou-se importante observar "o empenho de alguns educandos durante a realização das atividades, os quais as faziam com muito capricho, a atenção a detalhes, assim como, a dedicação".

Podemos evidenciar nestes excertos, como relatam diversos estudos, a imagem da criança como um sujeito autônomo, competente e habilidoso no processo de ensino aprendizagem, mas que necessita de uma pedagogia participativa para que possa desabrochar essas habilidades e competências. Do mesmo modo que, Kishimoto, Formosinho e Pinazza (2007) ressaltam que na esfera de uma pedagogia da infância participativa, sugere-se que a instituição opte por um cotidiano educativo que conceitualiza a criança como uma pessoa com

agência, não à expectativa de ser pessoa, que lê o mundo e o analisa, que ergue saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão da vida familiar, da escola e da sociedade. No ponto central da construção dos saberes estão os seres: as crianças e os adultos, os alunos e os professores. Assim, as atividades de aluno e professor são restabelecidos com base na reconceitualização da pessoa como possuidora de agência: a pessoa do aluno e a pessoa do professor.

Considerações finais

A pesquisa sobre a experiência do estágio participativo foi pertinente para a reflexão sobre a realidade das práticas educativas de professores da infância pelo olhar dos acadêmicos que foram inseridos no contexto escolar com o objetivo da vivência no cotidiano da sala de aula e da atuação dos professores e demais profissionais da área. O grupo de pesquisa Ludicidade, Inclusão e Saúde possibilitou a compreensão de forma abrangente para a construção de pedagogias participativas na educação infantil, buscando levar os membros a construção do conhecimento científico desde a formação inicial de professores como estratégia significativa à aprendizagem docente.

A partir da análise dos excertos das acadêmicas do curso em Pedagogia, identificou-se que após as discussões teóricas, as mesmas tiveram a oportunidade de realizar o estágio, observar, refletir, planejar e reger para alunos da educação infantil, e com isso, foram indagadas refletir a respeito do tema, trazendo à tona o debate de práticas transmissivas e participativas e a sua pertinência quanto à formação inicial de professores.

Em linhas gerais, para a maioria dos profissionais que já atuam na educação infantil, a discussão deste tema não é algo tão novo, entretanto, os desafios para o professor mudar suas práticas de ensino ainda são muitos, pois é preciso que haja concretude na decisão de mudar esta realidade, e que nos levam a compreender que, acerca do tema ainda há muito a ser trabalhado.

Referências bibliográficas

DENZIN, N. K. Triangulation in educational research. In: KEEVES, J. P. (Ed.). **Educational research, methodology and measurement: an international handbook**. Oxford: Pergamon, 1997. p. 318-322.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. _____. The discipline and the practice of qualitative research. In: _____. (Eds.). **The Sage handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000.

BRITO, A.do C. U. **Práticas de mediação de uma professora de educação infantil**. São Paulo, s.n, 2013. Tese de doutorado-Programa de Pós graduação em Educação. Orientadora: Tisuko Morchida Kishimoto. Disponível em:
<www.teses.usp.br/teses/.../ANGELA_DO_CEU_UBAIARA_BRITO_rev.pdf> Acesso em: 20 abr. 2015.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 148-172.

OSTETTO, L. E. **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**, 10º ed. Campinas, SP: Papyrus, 2º reimpressão, 2013.

KISHIMOTO, T. M; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J (orgs.). **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013.

KRAMER, S; LEITE, M.I (orgs.). **Infância: Fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996. - Série Prática Pedagógica.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, M. A (orgs.). **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIMENTA, S. G; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. 7.ed.-São Paulo: Cortez, 2012.

INFÂNCIAS E AVALIAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR: EM BUSCA DE PRÁTICAS DESCOLONIZADORAS

GEPAEP/UFF (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Avaliação na Escola Pública)

Ana Cristina Fernandes /UFF
Bruna de Souza Fabricante Pina/UFF / SMEC Itaboraí
Joana Paula dos S. Gomes de Oliveira/ UFF

331

RESUMO: O texto aqui apresentado traz reflexões de pesquisas em andamento tecidas no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Avaliação na Escola Pública (GEPAEP/UFF). Tem por objetivo fomentar o debate com questões que envolvem a avaliação e infâncias, partindo de vivências no cotidiano escolar da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. O debate é tensionado ao correlacionar a temática avaliação às discussões postas sobre qualidade nas etapas iniciais da Educação Básica, não dissociando o papel que, historicamente, no ensino fundamental, a avaliação assumiu nas escolas brasileiras ao segregar, classificar e excluir as crianças das classes populares. Problematizamos o histórico de destituição de direitos e o apagamento das diferenças sociais e culturais, as quais as crianças são cotidianamente submetidas para se adequar à lógica homogenizadora das escolas. Parece-nos que o processo educativo das infâncias fundamenta-se em uma perspectiva colonizadora, na qual a negação do outro, da criança, na sua alteridade, é a balizadora das ações. Reflete-se então sobre a possibilidade de práticas que queremos descolonizadoras na/da avaliação com as infâncias. Entendendo que não basta apenas incluir as classes populares na escola, mas, que é preciso (re) pensar uma proposta que articule seus saberes e não saberes. Descolonizar pode ser também fomentar a constituição de vivências singulares, respeito a processos de aprendizagens, a saberes e fazeres, fomento à participação no trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças e para as crianças, nos afastando de modelos hegemônicos que negam o outro, centralizam saberes, aprendizagens, sentidos e criações.

Palavras-chave: Avaliação; Infâncias; Cotidiano; Classes populares; Estudos Pós-coloniais.

Uma didática da invenção

I

Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:

- a) Que o esplendor da manhã não se abre com faca
 - b) O modo como as violetas preparam o dia para morrer
 - c) Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos
 - d) Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote, tem salvação
 - e) Que um rio que flui entre 2 jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre 2 lagartos
 - f) Como pegar na voz de um peixe
 - g) Qual o lado da noite que umedece primeiro.
- etc.
etc.
etc.

Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios.(...)

Manoel de Barros

O Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Avaliação na Escola Pública (GEP AEP) propõe para apresentação no II Seminário sobre Infância e Pós Colonialismo reflexões que emergem no cotidiano escolar da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental envolvendo as temáticas infâncias e avaliação. O ponto de partida são pesquisas em andamento no âmbito do doutorado e graduação.

Fomentar o debate sobre questões que envolvam a avaliação e infâncias partindo de vivências cotidianas das etapas iniciais da educação básica é o desafio desse trabalho. *Espaçostempos* nos quais são tecidas possibilidades de transformar relações e pensar práticas pedagógicas em que as crianças sejam reconhecidas como produtoras de conhecimentos e sujeitos partícipes do seu processo escolar.

O grupo iniciou suas atividades em 2002, pretendendo consolidar os laços entre a Universidade, em especial o Curso de Pedagogia, o Programa de Pós-Graduação em Educação e a Escola Básica, com ênfase nos anos iniciais, coordenado pela Professora Doutora Maria Teresa Esteban. O núcleo articulador do grupo é a Avaliação para as Aprendizagens, tendo como referência as práticas, processos, dilemas e desafios cotidianamente vividos na escola junto às crianças, suas famílias, professores e nos processos de formação docente, em suas modalidades inicial e continuada. A formação da *Professora Pesquisadora* destaca-se nessa trama, com participação de alunas da Universidade Federal Fluminense e professoras de Redes Públicas, sem vínculos com a Universidade²⁴.

Pesquisar o cotidiano é uma difícil tarefa, já que convivemos com os “riscos da existência humana” (ESTEBAN, 2004, p.131), pois nesse *espaçotempo* são tecidas relações contraditórias, limitadoras que não podem ser eliminadas quando nos propomos a investigá-lo.

O acompanhamento de professores em escolas públicas no exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e nosso exercício na docência, também com essas etapas da Educação Básica constituem a referência de nossas investigações. Em um processo intenso de compreensão de saberes e fazeres no âmbito da avaliação das aprendizagens infantis mergulhamos no cotidiano escolar. Tal experiência provoca em nós, professoras pesquisadoras, inquietações e reflexões sobre a potência e possibilidade de produção de conhecimentos nos cotidianos das escolas, tomando o acontecimento do aqui e o agora, junto às crianças e seus modos de expressão como referência para práticas de avaliação de suas aprendizagens. Nesse processo, nossas pesquisas

²⁴ Texto extraído da página web da pesquisa (www.uff.br/avaliacaoalfa).

envolvem a reflexão também da nossa própria prática, nos fazendo (re)pensar as escolhas que vimos realizando em nossa trajetória como professoras pesquisadoras no trabalho com crianças pequenas.

As experiências que nos atravessam convidam ao diálogo porque queremos uma escola pública que respeite as crianças em suas diferenças e com um Outro legítimo nas relações pedagógicas. Compreender as relações de colonialidade presentes nessas relações, a partir da colonialidade do saber e do fazer, tem firmado importância em nosso grupo de pesquisa. Acreditamos que a partir dessa compreensão possamos construir e favorecer práticas de avaliação descolonizadoras junto às crianças e educadores. Longe do querer dizer pelo outro o como fazer, desejamos problematizar fazeres, contribuir na delimitação de problemas descolonizando pedagogias prescritivas que têm como referências a criança universal e abstrata.

Considerando o lugar de exclusão e segregação que veio, historicamente, ocupando a avaliação das aprendizagens das crianças das classes populares nas escolas públicas, algumas questões vem se impondo, para nós, como importantes em um momento em que as crianças chegam cada vez mais cedo às escolas e desejamos lidar de outra forma com suas infâncias e com os processos avaliativos que expressem colonialidade do poder (MIGNOLO, 2003).

As práticas de avaliação que ocorrem no cotidiano da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, relações tecidas entre avaliação e infância ganham foco em nossas investigações.

Avaliação, infâncias e processos colonizadores

Vivemos um momento em que o processo de escolarização obrigatório, público e gratuito é alargado para crianças e jovens entre 4 e 17 anos, perfazendo um total de 13 anos de escolaridade à população brasileira. No Brasil, o processo de acesso ao ensino obrigatório, de oito anos, aconteceu tardiamente, no final do século XX. Nesse contexto, parece-nos um caminho viável para a garantia dos direitos fundamentais da população brasileira, menos favorecidas, já que sabemos que a predominância de crianças das classes populares é uma característica da escola pública no Brasil.

Reconhecemos a importância dessa política pública que visa ampliar o acesso e o tempo médio de escolarização de todos. A crescente escolarização da sociedade brasileira é uma realidade. Destacamos, contudo, que tais medidas não têm sido suficientes para garantir

que crianças e jovens tenham acesso aos conhecimentos a que têm direito e que atuem nas transformações necessárias à qualidade de vida pretendidas. O acesso a uma escolarização pública que contribua para a diminuição do enorme abismo da desigualdade social presente no Brasil não é uma realidade.

Acreditamos que a tendência de antecipar o processo de escolarização desenha-se em uma lógica compensatória que busca “garantir” as crianças, em especial, as oriundas das classes populares experiências que as ambiente ao contexto escolar, ensinando-as sobre as normas de conduta, formas de agir na escola, sem considerar as lógicas infantis, as questões culturais desses sujeitos, tornando-os subalternos, negando seus saberes e o tempo próprio das infâncias.

Aqui nos interessa especial atenção ao processo de escolarização, quando a obrigatoriedade escolar passa a ser exigida a partir dos 4 anos na educação infantil. Os “respingos” de uma avaliação classificatória, quantitativa e meritocrática, que impera nos anos iniciais do ensino fundamental parece “rondar” também a educação infantil. A avaliação na educação infantil tem sido objeto de discussão no que se refere também à aplicação de testes padronizados durante a educação dos pequenos. Como afirmam Garms & Santos (2014, p.128):

O panorama da avaliação, em educação infantil, representa um cenário de muitas interrogações e indefinições quanto à concepção dessa prática, posto que inclui análises e reflexões concernentes ao próprio significado da educação infantil, à concepção de criança, infância e os caminhos a serem trilhados para um efetivo trabalho de cuidar e educar que de fato respeite a criança menor de seis anos como sujeito de direitos.

Garms & Santos (Idem) explicitam ainda que os debates tendem à defesa da não aplicação dos testes padronizados, uniformizados, apontando os limites da classificação das crianças em etapas e níveis de desenvolvimento que não consideram seus contextos, trajetórias, práticas culturais e condições históricas. Discute-se, ainda, a não aplicação desses testes, inclusive no ensino fundamental, uma vez que esses instrumentos avaliativos acabam esvaziando o sentido da avaliação da aprendizagem e desdobram-se em práticas pedagógicas limitadas que se configuram a partir dos objetivos propostos por tais instrumentos.

O discurso da qualidade permeia ambas as posições. Mas, de que qualidade estamos falando? Esteban (2014, p.478) nos ajuda a dizer:

Na verdade, me preocupa a associação entre conquista da qualidade e a elevação de índices de desempenho, com profunda desconsideração dos processos e conteúdos da aprendizagem, uma vez que aprendizagem e desempenho não se equivalem. Penso ser insatisfatório um currículo baseado na transmissão/assimilação de fragmentos de conteúdos, descontextualizados, sem referências nas experiências dos estudantes, de

suas famílias, de seus grupos de pertencimento e em sua inserção sociocultural. O currículo, assim pensado, se configura a partir de um mínimo que deve ser comum a todos, portanto, uma proposta reduzida de conhecimento e redutora da potência da aprendizagem e do ensino, que desqualifica culturas locais e saberes populares, sem demonstrar uma efetiva preocupação com a ampliação cultural dos estudantes.

Longe de termos garantia da pretendida qualidade resolvida com a entrada mais cedo na escola e/ou com os testes padronizados, continuamos diante de um desafio de uma real democratização da escola pública onde infâncias múltiplas precisam ser consideradas nas suas diferenças. Uma escola não para as classes populares, mas uma escola de educação popular desde os pequenos. Uma escola pública que adquira uma nova qualidade (ESTEBAN, 2014).

Apenas a expansão da rede de escolas públicas e o acesso a elas não nos garantem uma educação de fato democrática. Temos uma escola pública hoje ancorada na educação bancária (FREIRE, 2005) constituída na lógica da colonialidade, onde concepções enrijecidas de educação, criança, infância, relação escola-sociedade, conhecimento e currículo reforçam a ideia de infância única e das classes populares desprovidas de saberes.

O quadro brasileiro, de acordo com dados do PNAD²⁵ de 2012, apresenta a média de escolaridade é 8,8 anos. Segundo pesquisas do IBGE²⁶ de 2013, cerca de 1 milhão e 200 crianças de 4 a 14 anos permanecem fora da escola nos mostrando que a universalização do acesso à escola, ainda é um desafio. A nosso ver se distancia da democratização do acesso ao conhecimento, pois ainda vivenciamos um maciço fracasso em que a ampliação do atendimento no ensino fundamental e agora a obrigatoriedade da educação infantil, não as tem possibilitado viver experiências onde as crianças se apropriem, criem, ressignifiquem, ampliem conhecimentos culturais, artísticos e científicos.

De acordo com Esteban (2013) são poucos os estudantes, principalmente os das classes populares, que alcançam os desempenhos esperados e valorizados, já que “segundo dados oficiais, esses sujeitos não apresentam as competências, habilidades e comportamentos que compõem o padrão de qualidade esperado” (p.169), reflexos dos problemas citados, uma vez que a escola tem subalternizado os saberes e lógicas dos estudantes, fundamentando-se a negação, exclusão do outro. Para tanto, ações de universalização e democratização precisam levar em conta as diferentes realidades que compõem a escola pública brasileira para assim propor ações descolonizadoras.

²⁵ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)

²⁶ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

A escola pública tem se mantido como um ideário civilizatório onde visões de mundo impostas subalternizam e desqualificam saberes, direcionam olhares e a diferença, de tudo que desvia ao padrão, é transformada em desigualdade em um processo arrojado de colonização. Uma colonização que atinge não apenas a educação popular, mas também as infâncias como um lugar potente de encontro com novos inícios, capacidade de inventar, abertura da possibilidade de falar para criar um novo mundo e não apenas para reproduzir o mesmo mundo (KOHAN, 2008).

A avaliação no cotidiano escolar como tema central das pesquisas que realizamos nos possibilita problematizar o lugar das infâncias, como construção social, como espaço de uma experiência humana que se preze como tal e formas de resistências com seus modos singulares de estar no mundo resistindo ao modelo hegemônico no fazer educacional. Compreendemos que práticas escolares de avaliação precisam estar contextualizadas e acompanhadas dos sujeitos encarnados de suas histórias. Uma avaliação que considere a diferença como legítima, favorecendo ações mais coerentes com a democratização da escola pública.

Assim, ousamos falar de um lugar que deseja estar acompanhado das crianças, do seu movimento, do lugar do inusitado e do imprevisível. Lugar de quem nasce a cada encontro com o outro. Lugar de quem se interroga permanentemente. Sem certezas, apenas a vontade de estar em um outro tempo (já perdido?) que é proposto pela criança. Como aponta Kohan (2009, p.49):

Esse tempo onde a criança reina em Heráclito mostra uma nova possibilidade do espírito; tira a criança desse tempo cronológico onde ocupa um lugar de debilidade e a situa em outro tempo, onde ocupa o espaço máximo de poder e soberania. Talvez Heráclito queira destacar a força ímpar da experiência infantil do tempo, do mundo, da espontaneidade, ingenuidade e imoralidades infantis, a qualquer idade. *Aión*, o tempo infantil, é o tempo circular, do eterno retorno, sem a sucessão consecutiva do passado, presente e futuro, mas com a afirmação intensiva de um outro tipo de existência.

Dessa maneira, mergulhadas no cotidiano escolar nos colocamos a procura por pistas que nos possibilitem (re) discutir o lugar da avaliação que encontra potencialidade nas diferenças e que deixem de se estabelecer a partir de princípios classificatórios, uniformes, que tentam focar os não saberes das infâncias das classes populares, levando-as ao insucesso em sua vida escolar, já que por possuírem lógicas diferentes das hegemônicas muitas vezes não se enquadrarem nas propostas coloniais, ficando fadados ao fracasso. Por isso,

entendemos que a transformação da escola pública no Brasil, que há muito vem sendo buscada, precisa vir acompanhada de uma reflexão sobre como as classes populares se incorporam da escola, buscando construir uma escola fundamentada na educação popular e não meramente uma escola para a classe popular. Esse movimento implicaria na efetiva democratização do ensino. Para Esteban (2007) esse processo de mudança de perspectiva precisa vir acompanhado de indagações que relacionem estas alterações e as práticas que orientam a dinâmica pedagógica.

Aliás, quando falamos das infâncias que ocupam os espaços escolares, propomos que essa categoria, que ao longo da história vem sendo minorizada, seja reconhecida não pelo vir a ser e sim pelo que já é, corroborando com Kohan (2003), tempo de pura possibilidade. Acompanhadas por essas infâncias nos propomos investigar práticas de avaliação encontradas no cotidiano escolar que possam descolonizar saberes e crianças presentes no cotidiano escolar investigados.

Classes populares e infâncias: por uma avaliação descolonizadora.

Em nossas pesquisas o cotidiano escolar tem se apresentado como um espaço complexo, tecido pelos diferentes sujeitos que ali habitam. Ao acompanharmos uma turma do primeiro ano do ensino fundamental, em uma escola pública integrante da pesquisa, que atende crianças das classes populares, essa complexidade ganha materialidade expressas nas ações infantis. As possibilidades de práticas avaliativas das aprendizagens, que podem considerar diferentes saberes das crianças mostram-se potentes. São vinte e duas crianças. Crianças entre seis e sete anos.

A professora escreve no quadro as seguintes palavras: BONECO

BONECA

BORBOLETA

A seguir ela solicita que as crianças observem as palavras e pergunta se elas são iguais. As crianças respondem que não. Nicholas diz “*Tia, muda por causa do A e do O*”. Mylene apresenta sua descoberta ao identificar semelhança na escrita de uma palavra presente no registro da rotina que está no canto esquerdo do quadro. Ela levanta e vai até ao quadro e aponta para a letra A de BORBOLETA e diz “*Olha, tia, a mesma letra de SAÍDA*”. A professora segue desafiando as crianças na escrita das mesmas palavras, após apagá-las. Ela pergunta: “*Como se escreve boneca?*” As crianças começam a soletrar e ao fim da escrita, realizada pela professora, temos grafado BONEK. As crianças começam a ditar outras

palavras e a soletrarem o que acreditam serem as letras necessárias. A professora escreve: BONEO (boneco)

BOKA (boca)

CAO (cabo).

Mylene vai até o quadro também e aponta para as letras B e diz “*Olha, tia, é tudo igual!*”.

Em um movimento coletivo, observamos que a professora provoca as crianças a colocarem os seus saberes em jogo. Saberes previamente esperados e demarcados, é verdade. Contudo, queremos nos ater nas possibilidades de redefinição dos sentidos da avaliação no cotidiano escolar a partir dos processos vividos pelas crianças e suas descobertas. Avaliação que ganha corpo a partir de perguntas. Perguntas de quem quer compreender o outro.

A possibilidade de construção coletiva do conhecimento que tem nas participações infantis potência, acaba por dar visibilidade também àquelas crianças que não se envolvem nas atividades propostas. Para uma avaliação na lógica colonizadora essas crianças são nomeadas como desatentas, desinteressadas ou como portadora de alguma dificuldade de aprendizagem. E por que nomeadas instauram-se. Crianças são assim engendradas em uma série de normas, de não, na criança única. Foi assim que fomos apresentadas a Janderson naquele mesmo grupo de crianças.

Vimos Janderson acompanhar com o olhar as ações dos colegas, a fala da professora, mas não expressar envolvimento na atividade proposta. Janderson nos foi apresentado como a criança desinteressada, sem apoio da família e com dificuldade de aprendizagem, aquele que não escreve seu nome. O tempo e o trajeto de aprendizagem percorrido por ele, na ótica direcionada por um paradigma homogeneizador, aparecem como *falta de algo*. Nesse contexto, sua diferença é vista como deficiência e não como possibilidades de fazer e agir diferente.

Em outro momento, no mesmo dia, presenciamos Janderson *brincando* com o alfabeto móvel. A primeira palavra escrita por ele, foi seu nome. O elogio na conquista e ele com um grande sorriso pediu: “*Tia, tira uma foto do meu nome?*”

A possibilidade da diferença sair do lugar da exclusão, do estranho, do que é ruim ganha força nesse episódio. A alegria e encantamento de Janderson ao escrever o seu nome fortalece o lugar da diferença como potência. Outro contexto foi necessário para que essa potência ganhasse vida e a diferença fosse retirada do lugar atroz. Muitas vezes a avaliação é compreendida como momentos estanques e expressas somente em instrumentos padronizados.

Janderson aponta para nós outros *temposespaços* possíveis de darem visibilidade de suas aprendizagens e nos fazem refletir se na sala de aula é possível opinar, escolher outras formas de construção de conhecimento que não as postas.

Sabemos que a aprendizagem da leitura e da escrita envolve questões que precisam ganhar sentidos para as crianças das classes populares. Compreendemos que ler e escrever não se trata apenas de aprender a dominar sílabas e palavras isoladas e, muitas vezes, sem sentido. Trata-se de escrever textos para comunicar algo que mobiliza as crianças, para exercer autoria, para expressar sentimentos e experiências. Para dizer-se. Crianças diferentes constroem relações diferentes em seus processos de aprendizagem, relações as quais não temos controle. A compreensão de avaliação engendrada nos fazeres pedagógicos produzem também infâncias ora libertas, ora subalternizadas. O processo de avaliação não pode prescindir do diálogo com as crianças e suas realidades nos modos de apropriação da leitura e da escrita. Janderson, Mylene e Nicholas podem dizer muito do que estão aprendendo.

Os saberes de Janderson ainda não haviam sido evidenciados. Ele estava entre as crianças que supostamente fracassam dentro da escola. De acordo com Patto (1996), há uma tendência que segue a teoria da carência cultural. Uma visão distorcida das famílias das classes populares, que reafirma a “superioridade” da classe dominante, com relação à aquisição dos conhecimentos científicos. Há uma relação histórica e ainda real que configura o fracasso escolar como “destino” das classes populares. O que supõe enxergá-lo como a produção de um *fracasso social*, e não como resultado *individual*.

Para direcionar novos olhares sobre os saberes de Janderson há a exigência de pautar outra avaliação. Uma avaliação que rompa ou problematize a aprendizagem na lógica linear e cumulativa, como reprodução de informações em *espaço tempos* engessados. Uma avaliação que busque outros procedimentos que não os padronizados.

Com base em uma visão hegemônica de avaliação, as crianças, em especial das classes populares, recebem estereótipos preconceituosos e são classificadas como aqueles que não aprendem, aqueles que não querem nada, aqueles que não têm contribuição da família, ou seja, são aptos ou inaptos. As crianças que não correspondem à lógica e ao tempo da escola são rotuladas como as que apresentam “dificuldade de aprendizagem” e muitas acabam internalizando essa falsa concepção.

Segundo Patto (2008), a escola idealiza os responsáveis por seus alunos, logo os familiares que não participam das reuniões escolares, eventos culturais, apresentações e não acompanham as tarefas de casa são considerados desinteressados e irresponsáveis. O que nos

direciona para a hipótese de que, em muitos casos, as culturas e as lógicas escolares de socialização são distintas e até opostas às culturas e às lógicas de socialização das famílias e das culturas infantis. Apontando-nos um panorama em que escolarização também pode ser analisada como um processo de “colonização” (BARBOSA, 2007).

A avaliação pautada na perspectiva da homogeneidade se diferencia do que buscamos como possibilidades libertadoras e democráticas no trabalho com as classes populares. Vivenciar a complexidade do cotidiano da escola pública nos direciona a investir na busca da avaliação como prática de investigação (ESTEBAN, 1999). A diferença que constitui as crianças das classes populares não podem ser concebidas como carência, mas como possibilidades de enriquecer o processo de *ensino aprendizagem*.

Acompanhando essa turma de primeiro ano, no diálogo com as crianças, podemos compreender não apenas o que foi aprendido, como também as aprendizagens que vêm sendo construídas. Aliás, as pistas que o cotidiano nos oferece sobre os saberes e não saberes das infâncias, são peças fundamentais nos desdobramentos do trabalho pedagógico, pois a partir do que as vozes infantis, as expressões, os desenhos, as ações das crianças nos apresentam podemos (re) desenhar outros rumos que favorecem processos de *ensino aprendizagem* considerando os saberes infantis..

Partindo dessa compreensão, acreditamos que a avaliação como investigação pode ocupar o lugar de uma prática pedagógica descolonizadora, quando favorece descobertas dos saberes infantis, de outras formas de ensinar e trazem à participação crianças na reflexão sobre suas aprendizagens. Ela pode funcionar como um processo privilegiado de incorporação dos sujeitos de um outro lugar. Nossas incursões nos cotidianos escolares nos permitem afirmar que por mais que a escola nos pareça, ainda valorizar práticas homogeneizadoras, a busca por uma avaliação comprometida com a aprendizagem e a diferença já se apresenta no cotidiano de muitas escolas brasileiras.

Perguntas e perguntas de crianças: pistas para práticas descolonizadoras

Ao mergulharmos no cotidiano escolar com nossas pesquisas encontramos crianças e educadores demarcados por processos intensos de construção sobre si mesmos, sobre o ser professor de crianças pequenas, sobre o mundo.

As perguntas que ouvimos nas muitas interações com crianças podem nos iluminar possibilidades de ações pedagógicas promissoras. Contudo, interessa-nos, em especial, a

perspectiva de uma compreensão singular e pujante das perguntas poderem apontar processos potentes na constituição das infâncias e de práticas de avaliação consideradas as diferenças infantis. Perguntas que vem funcionando, para nós, como descolonizadoras, nos desafiando a lidar de uma forma diferente com nossas práticas e saberes das relações pedagógicas e dos sujeitos envolvidos na ação educativa.

Entendemos que as relações de colonialidade estão presentes nos muitos cotidianos habitados por crianças das classes populares e seus educadores. Para nós, pesquisadoras com cotidiano, ganha especial atenção as presentes no cotidiano escolar das escolas públicas.

Concordando com Alves (2003):

(...) muitas vezes os estudos atualmente desenvolvidos, no que se refere aos tantos cotidianos nos quais vivemos e nos quais nos formamos como uma rede de subjetividades (Santos, 1995), entre os quais está o da escola, fundamentam-se, também, em uma crítica ao modelo da ciência moderna, que para se “construir” teve a necessidade de considerar os conhecimentos cotidianos como “senso comum” a serem “superados” pelos conhecimentos científicos.

Dessa forma, nos contrapomos a visão hegemônica onde os conhecimentos cotidianos são vistos como menores, a serem superados e buscamos compreendê-los a partir de seus usos pelos praticantes desse cotidiano (CERTEAU, 1994), dos sentidos que ganham para esses sujeitos tais conhecimentos articulados as seus contextos.

Vamos percebendo que as perguntas cotidianas das crianças apresentam para nós infâncias e colocam em xeque o que acreditamos sê-las. As perguntas trazem o lugar de cada criança em sua singularidade, seu pertencimento social, cultural, econômico, étnico, de gênero dentre outras diferenças. Suas indagações vão nos mostrando que não é possível aferir o que se apresenta tão diverso e o quanto as dimensões humanas não são possíveis de serem classificadas, categorizadas em processos excludentes de avaliação.

Em nossas pesquisas perguntas ouvidas por crianças: *“Onde fica a Espanha?” “Brasil é um planeta como a Espanha?” “Dá pra ir lá (na Espanha) de foguete? Lá tem frio? Frio de neve? Como faz neve? “Como que a aranha faz a teia?” “Será que a gente podia fazer um trem?! Como faz um trem?” “Por que o bolo subiu?” “ E se eu não for mais amigo dele?” Por que ele é tão pequenininho? (Pergunta sobre um colega da mesma idade e menor) Eu posso comprar também uma fantasia? “Faz meu nome de escola?” “Por que ele me bate?” “Tia, quando você vai ensinar a gente a ler e escrever?” “Menino não pode vestir roupa de princesa? Mas ele que ser abelha, menino não pode vestir a roupa da abelha?” “*

Como faz o três? “Isso é que é letra?”- funcionam para nós como pistas a outras possibilidades do fazer pedagógico que não o engessamento de processos de ensino e de aprendizagem, aos currículos prescritivos, aos tempos espaços escolares rígidos e, conseqüentemente, à práticas de avaliação classificatórias e excludentes.

As crianças com suas perguntas transgridem relações pedagógicas “acostumadas” e as redirecionam, demonstrando suas interações com o mundo de cultura no qual estão imersas. Mostrando-nos que pode ser diferente.

Por que tantas perguntas sobre a Espanha? Por que saber sobre a teia de aranha? E a neve? E como se relacionar com o outro? Para que diferenciar letra de algarismo?

Talvez compreender *a aula como um acontecimento* (GERALDI, 2004) seja uma possibilidade para caminhar. Somos convocados a nos despir de concepções que consideram que tudo no espaço escolar é previsível, que temos o “poder” de fazer que tudo aconteça como foi previamente planejado.

Ao nos propomos encarar as imprevisibilidades da sala de aula, postas a cada pergunta infantil nos encharcamos de concepções que conferem aos sujeitos uma posição de horizontalidade, na qual ensina-se ao aprender e aprende-se ao ensinar. Considerando como nos ensina Geraldi (2004), *ensinar não é mais transmitir e informar, ensinar é ensinar o sujeito aprendente a construir respostas, portanto só se pode partir de perguntas.*(p.21). Somos convocadas a sairmos do lugar de transmissoras para ocupar, concomitantemente, o lugar de aprendente. A organização do tempo e do espaço escolar do ponto de vista de nossas próprias experiências de professoras desconstroem-se e vão ao encontro de experiências colocadas pelas infâncias.

Considerações provisórias

Educar a nós mesmos pela escuta das crianças e suas linguagens. Desse modo, somos provocados a aprender uma nova forma de sermos professoras. As perguntas e questões postas pelas crianças podem nos levar a outros mundos, não navegados e ainda desconhecidos. Justamente a potência para que possam emergir novas relações pedagógicas, em especial quando lidamos com sujeitos silenciados historicamente. Uma relação que nos coloca de certa forma como parceiros das crianças: despida dos saberes que já construímos (achamos) sobre as aprendizagens infantis, de pontos de chegada determinados de forma

adultocêntrica sem a companhia dos nossos caminhantes nos processos de ensino aprendizagem.

Tal postura exige de nós ruptura com certezas que nos levam a poucas perguntas em nossas relações com os pequenos. Certeza que nos colocam em lugares que não promovem a sensibilidade e curiosidade da escuta das tantas perguntas/falas infantis e por isso nos impede de compreendê-las do lugar do novo.

As práticas pedagógicas e avaliativas, tão presentes nas escolas públicas, precisam ser (re) construídas se desejamos novos caminhos que reconheçam as infâncias populares em seus *temposespaços* diferentes. Nossas vivências no cotidiano escolar apontam que, talvez, seja no encontro com as crianças e nos tempos que nos convocam a viver, despossuídas do tempo corrido dos adultos, carregadas da sensibilidade, que encontremos possibilidades de caminhos.

Nesse “tempo novo” o ensinar e aprender ganhariam nova dimensão e intensidade. Uma intensidade que nos propõe tempo diferente na relação educativa com as crianças. Um tempo sem etapas, fases de desenvolvimento. Um tempo do viver com toda a potência do acontecimento do encontro professoras e crianças, crianças e crianças.

Dessa forma, nossas pesquisas vão nos apontando que uma avaliação descolonizadora, procura compreender as lógicas infantis e seus modos de aprender, constituindo-se em um processo dialógico, no qual o complexo processo de *ensino aprendizagem* materializa-se a partir das diferenças, na busca pela não uniformização dos sujeitos, pautando-se nas potencialidades da heterogeneidade da sala de aula. O processo avaliativo não se fundamenta nos *acertos* ou *erros*, mas nas interlocuções construídas no coletivo e os caminhos percorridos pelo grupo. O cotidiano escolar com seus fazeres e os saberes que emergem nas múltiplas interações se configura para nós como o espaço das possibilidades.

REFERÊNCIAS

ABROMOWICZ Anete & RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr.-jun. 2014 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23.

BARROS, Manoel. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano I**. As artes do fazer. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.

ESTEBAN, M.T. **A avaliação no cotidiano escolar**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. A ambiguidade do processo de avaliação escolar da aprendizagem. In: ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. **CEDES**: Campinas, vol. 27, 71, Jan/abr. pp. 9-17, 2007.

_____. A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 463-486, jul, 2014.

_____. Escolas que somem, reflexões sobre escola pública e educação popular. **Perspectiva**, v. 22, n. 1, p. 127-144, 2004.

_____. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 27, n. 71, p. 9-17, 2007.

_____. Encontros e desencontros no cotidiano escolar. **Revista Teias**, v. 14, n. 33, p. 8, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 43ª edição, 2005.

GARMS, Gilza Maria Zauhy & SANTOS, Marisa Oliveira Vicente dos Santos. Concepções e práticas de avaliação na educação infantil brasileira. In: GUIMARÃES, Célia Maria, CARDONA, Maria João e OLIVEIRA, Daniele Ramos de (orgs). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel & GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/Projetos globais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1ª reimp. da 3. ed. de 2008, 2010.

_____. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T.A.Queiroz, 1991.

PRÁTICA INDISCIPLINAR E TERAPIA DESCONSTRUCIONISTA COMO POSSIBILIDADES²⁷ DE PEDAGOGIAS DESCOLONIZADORAS DA INFÂNCIA

Grupo de Pesquisa: PHALA – Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Socioculturais²⁸ – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – FE/UNICAMP.

Francis Roberta de Jesus
Marcia Furlan de Almeida
Márcia Maria Bento Marim

345

RESUMO: O presente texto tem como forma uma composição com três pesquisas, a saber, Almeida (2014), Jesus (2015) e Marim (2014), de forma a constituir expressão do ponto de vista teórico-metodológico que vem sendo praticado no grupo de pesquisa PHALA, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. No caso do contexto escolar, dentre outros estudados, vislumbramos modos outros de proceder à compreensão e prática relacionadas às práticas de cultura escolar das/nas infâncias, bem como nas pesquisas acadêmicas, desconstruindo valores fixados e atitudes hegemônicas marcadas por rastros eurocêntricos colonizadores, bem como rastros da lógica de racionalidades predominantes. Dessa maneira, apontamos para possibilidades de se constituírem pedagogias [des]colonizadoras, ao considerarmos as formas de ver inspiradas, principalmente na filosofia pós-moderna, de onde destacamos os filósofos Ludwig Wittgenstein e Jacques Derrida.

Palavras-chave: Transgressão indisciplinar; Terapia desconstrucionista; Jogos de cena; Gênero; Infância.

Introdução

O texto que ora se apresenta exercita um pequeno exemplo do que o grupo PHALA tem mobilizado em pesquisas acadêmicas, as quais procuram desconstruir, de modo geral, o desvio social em que a escola tem se constituído no período pós-moderno. Por meio dele, são apresentados rastros citacionais, especificamente, de duas pesquisas concluídas nos anos de 2014 e 2015, e uma em andamento, que, todavia, convergem para os modos tais como o grupo

²⁷ A condição de possibilidade e impossibilidade é tratada laboriosamente por Derrida: “Quando o impossível se faz possível, o acontecimento tem lugar” (2004, p.279). Paradoxalmente, um acontecimento só terá lugar quando o impossível se torna possível, contudo, quando se insere no âmbito do possível ele não será mais um acontecimento.

²⁸ Grupo de estudos em Educação, Linguagem e Práticas Socioculturais, constituído por pesquisadores e pesquisadoras que compartilham da compreensão de que a problematização da relação entre linguagem e práticas socioculturais pode significar um avanço nos modos de se imaginar a educação escolar e a formação de professores, seja no âmbito da ação pedagógica, seja no âmbito da pesquisa acadêmica, mesmo considerando a diversidade de seus campos de investigação. Há um interesse em torno da repercussão da virada linguística e do pressuposto do papel constitutivo da linguagem sobre as formas de se praticar e conceber a subjetividade, as práticas culturais, as atividades humanas, a formação de professores, as práticas curriculares, dentre outros, bem como sobre a exploração de novos referenciais metodológico-conceituais para a pesquisa em Educação.

pratica um modo de ‘ver’ a escola, se posicionar frente à pesquisa e, por conseguinte, de narrá-la; modos esses cujos integrantes vêm discutindo e compartilhando e justificam, neste ínterim, as pesquisas ora apresentadas como desconstrucionista, inclusive de modos viesados a que estão submetidas as concepções de infância, as práticas escolares com/sobre as infâncias e pesquisas que, de alguma forma, abordam infâncias.

As três pesquisas apresentam “semelhanças de família” (WITTGENSTEIN, 1975, IF, §67, p. 43) em suas problemáticas, por se constituírem dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como por apresentarem modos terapêutico-desconstrucionistas de descolonizar valores, práticas e modos de conceber a escola e a prática de pesquisa. A dissertação de Marim (2014), *AM[ou]: um estudo terapêutico-desconstrucionista de uma paixão*, partiu da constatação de uma longevidade de práticas mobilizadoras de rastros de significação de práticas de ensino de matemática sugeridas pelos cadernos de Atividades Matemáticas (AM – SEE/CENP/SP), nas escolas de séries iniciais, de um município do Estado de São Paulo, para, então, percorrer um percurso palindrômico e, em suas passagens, levar ao divã da terapia desconstrucionista constructos e práticas corporais há muito colonizadas, como a existência de uma idealidade fora da linguagem, a longevidade dos AMs, o construtivismo, o empirismo, o ensino intuitivo, o essencialismo, o verificacionismo, a longevidade de rotinas escolares disciplinadoras de corpos, etc.

A tese de Jesus (2015), intitulada *Indisciplinada e transgressão na escola*, também abarca a concepção gramatical-terapêutico-desconstrucionista, ao expressar cenas de um percurso de problematização indisciplinar de práticas socioculturais por/com crianças de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental I, ao longo do ano de 2010, na Rede Municipal de Vinhedo, São Paulo. No caso, as orientações dos caminhos trilhados e da forma de ver, compreender e empreender a educação em contexto escolar teve forte inspiração na filosofia de Ludwig Wittgenstein, bem como em outros autores filiados a correntes de práticas pós-modernas filosóficas e de pesquisa, vistos como possibilidades de problematizações das relações estabelecidas entre professora polivalente e disciplinas escolares (objetos de ensino e de aprendizagem), crianças e disciplinas escolares, conhecimentos e disciplinas escolares, conhecimentos e práticas socioculturais, crianças e conhecimentos; currículo, práticas socioculturais, disciplinas escolares e campos de conhecimentos, dentre outras relações possíveis. De forma a desencapsular e imaginar maneiras diferentes de relação entre essas dimensões e praticar educação escolar pelo percurso problematizador, ao serem tomadas práticas de deslocamento espacial e de localização no espaço como uma possível unidade

básica de problematização, por meio do que as crianças e a professora da referida turma expressaram aprendizagens plurais, inclusive do conteúdo formalizado, que muitas vezes é visto como mote propulsor da função sócio-educativa escolar, bem como definição constitutiva da forma escolar e do pensamento ocidental.

A pesquisa de Almeida (2014), *Os incalculáveis usos do feminino e do masculino em jogos de linguagem*, através de um duplo movimento da desconstrução: inversão e deslocamento, busca problematizar os usos privilegiados de significados de gêneros que, alicerçados em uma lógica dual e oposicionista do feminino e do masculino, têm produzido desigualdades e gerado relações assimétricas em diversas práticas socioculturais, dentre elas a escolar.

Ao constituir este texto de forma “compósita” (MARIM, 2014, p.36) com as três pesquisas, o nosso objetivo foi selecionar e mobilizar um único jogo de cena, escolarmente contextualizado e, então, a partir dele, ramificar discussões que permearam as citadas pesquisas e que poderão vislumbrar outros modos de proceder entendimentos quanto às práticas escolares das/nas infâncias e às pesquisas acadêmicas, desconstruindo valores cristalizados e atitudes hegemônicas marcadas por rastros eurocêntricos colonizadores, apontando possibilidades para modos de se constituírem pedagogias descolonizadoras.

O uso de cenas/jogos de cenas ou textos dialógicos em textos científico-acadêmicos tem ocorrido em outros trabalhos do grupo de pesquisa, os quais, partindo de rastros citacionais de estudos de John L. Austin e John R. Searle, na área da linguística, fundamentam-se no entendimento da linguagem enquanto *performance* (MCDONALD, 1994; 2001). Além das três pesquisas, outros trabalhos podem ser exemplos de uso da narratividade em jogos de cenas, ou seja, de modos não hegemônicos de se narrar a pesquisa, como a tese de Farias (2014), *Práticas mobilizadoras de cultura aritmética na formação de professores da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro (1868–1889)*, a dissertação de Nakamura (2014), *Problematização indisciplinar de práticas socioculturais na formação inicial de professores*, a dissertação de Pedrini (2013), *Problematização e práticas socioculturais no contexto do estágio da licenciatura: um olhar terapêutico-desconstrutivo*, o artigo de Miguel (2011), *Vida de professores de matemática: o doce e o dócil do adoecimento*, dentre outros. Nesse sentido, os “jogos de cena acionam intencionalmente a estratégia literária da encenação narrativa” (MARIM, 2014, p.50) e, desse modo, tornam difusa, ou mesmo inexistente, a linha demarcatória “entre jogos efetivos e jogos fictícios de linguagem” (Miguel, 2011, p. 276), ou seja, borram a distinção entre realidade e ficção e demarcam o modo de ver que considera a

linguagem como constitutiva do sujeito e das práticas e jogos de linguagem de que participam (WITTGENSTEIN, 2009, §01, 16, 21, 43, 66).

As discussões que se ramificaram a partir do jogo de cenas ‘*Planta. Que planta? Coisa de mulherzinha!*’, um excerto da tese de Jesus (2015), ao qual demos o mencionado título como maneira de oportunização da discussão do provir, procurando levar ao divã da terapia gramatical desconstrucionista discursos acostumados, hegemônicos e exclusivistas, que emergem no contexto sociocultural da sala de aula, portanto, colonizadores, pois muitas vezes são impostos e aceitos como verdade única e forma também única de ver; prática terapêutica que se faz quando @s pesquisador@s²⁹ optam por uma atitude metódica de caráter terapêutico-desconstrucionista, inspirada no diálogo entre os modos de Jacques Derrida (desconstrucionista) e Ludwig Wittgenstein (terapêutico) praticarem filosofia.

Referimo-nos à terapia desconstrucionista como uma atitude de pesquisa, e não como uma metodologia empírico-verificacionista [com prescrições e definições], porque consideramos que o ato de pesquisar pressupõe a ação d@ pesquisador@³⁰ imers@ na pesquisa e não na borda dela, o que implica em nossas referências filosóficas se definirem, prioritariamente, sob o ponto de vista da linguagem pós-virada linguística e a “[...] partir deste ponto de inflexão, a linguagem não representa o pensamento, porque o pensamento não é, senão, linguagem” (MARIM, 2014, p.28).

A terapia se dá num contrassenso a atitudes concernentes às terapias lacanianas, e sim, tem inspiração na terapia gramatical, modo com que Wittgenstein praticava a filosofia, valendo-se de exemplos e percorrendo os usos de palavras ou expressões em vários jogos de linguagem, com o objetivo de dissolver os enganos filosóficos e discursos exclusivistas provenientes de uma “dieta unilateral” (WITTGENSTEIN, 2009, §593). O movimento de descrever os usos e abrir os espectros de possibilidades por meio de uma “visão panorâmica do uso das nossas palavras” (FALCATO, 2012, p.17), ou seja, libertar-nos das imagens exclusivistas e privilegiadas, sobretudo colonizadoras, constitui o propósito central da terapia gramatical wittgensteiniana.

²⁹ Neste texto, buscamos desnaturalizar os modos de tratamento usuais em nossa gramática, que de forma sexista e androcêntrica, nomeiam no masculino, um grupo misto, ainda que este grupo seja composto majoritariamente por mulheres. A problematização de tais usos gramaticais, que impõem o masculino como norma e a incorporação do feminino apenas como alusão ao discurso masculinizado, possibilita-nos a inserção de princípios inclusivos que busquem desconstruir as desigualdades de gênero. Assim, com a finalidade de contemplar a equidade linguística e também favorecer a leitura, utilizamos ‘@’ nas palavras ao invés de repeti-las no feminino e no masculino.

³⁰ Nesta direção, um entendimento mais detalhado da terapia desconstrucionista como atitude de pesquisa e como possibilidade d@ pesquisador@ passar pela própria terapia pode ser consultado na dissertação de Marim (2014).

Nosso referencial teórico se constituiu, principalmente, dos estudos do Segundo Wittgenstein (1975, 2009) e de Derrida (1991, 1994, 2001, 2004), incluindo outros teóricos a partir deles, como Culler (1997), Carlson (2009), Gebauer (2013) Duque-Estrada (2002), Butler (2001, 2010), Sontag (1990), Read (1995), Peters (1994, 2000, 2004, 2005), Pennycook (2006), Moita-Lopes (2006), Vilela (2013) dentre outros, que podem ser localizados nas referências de cada trabalho específico, formando sob este panorama, um razoável arquivo espectral, numa perspectiva derridiana, que tem contribuído para um pensar de outro modo a pesquisa em educação, modo esse que se trama ao pós-colonialismo.

Neste movimento de abertura a possibilidades a outros modos de ver a escola, de praticar a pesquisa e, em consonância a eles, prossegue o modo de narrá-la, coadunando fulcralmente com constructos do pensamento pós-colonial, passamos ao desenvolvimento daquilo a que nos propusemos, começando pelo jogo de cena, que na sequência mobilizará discussões acerca dos deslocamentos de sentidos e a prática da problematização, vistas como transgressão indisciplinar e, então, como possibilidades de desconstrução da prática disciplinar em que se inserem conteúdos e se desenvolve o currículo escolar; e o rastreamento de significações e dos efeitos de verdade gerados pelos usos do feminino e do masculino, cujas problematizações acenam para um movimento desconstrutivo dos polos de oposições, alicerçados em uma lógica dual e excludente.

Planta. Que planta? Coisa de mulherzinha!

Meados do ano de 2010. Sala correspondente ao atual quarto ano do Ensino Fundamental. Um d@s alun@s da turma levanta uma discussão a respeito da necessidade do uso de linhas para constituir formas geométricas e desenhos em geral. Isto, pois havia mudado com a família há cerca de um mês para aquela cidade (Vinhedo, interior de São Paulo), passando a casa atual por reforma, cujo pavimento térreo seria tornado na barbearia do pai.

Na ocasião, dado o movimento de estudos acerca de práticas de deslocamento e localização espacial em curso, o aluno, mais especificamente, Davi, solicitou a reunião da turma em roda de problematização³¹. O menino tinha algo a apresentar contributivamente aos

³¹ Rodas constituídas por momentos de reunião da turma de alunos, crianças de 8 a 10 anos. Momentos estes em que se responsabilizavam por apresentar temas, literaturas, objetos, experiências, entrevistas, relatos, memoriais, filmes, pesquisas, suportes, diferentes formas de escrituras para serem discutidas e/ou questionadas, frutos de suas pesquisas – contextos de atos de cenas, tais como a acima descrita – assim, mobilizando diferentes temas e problematizações com diversas dinâmicas e movimentos, partindo dos interesses expressados pelas crianças. O fazer pedagógico, desta maneira, percorre diferentes práticas socioculturais, não necessariamente dentro de uma

estudos em curso: o projeto desenhado pelo amigo do pai, como exemplo de prática de desenho, tema que tomou muitas rodas seguintes, em que foram problematizadas formas de representações espaciais.

Diante da contribuição, a professora da turma incluiu uma proposta na problematização: a continuidade da discussão do tema a partir da produção de um desenho, por parte do coletivo familiar, da planta da casa de cada criança. Chegado o momento da apresentação da tarefa, @s alun@s publicam suas produções, uma a uma, em criatividades, suportes, materiais e técnicas variados, com diferentes formas de vistas: frontal, laterais e superior. Alguém rompe o barulho em tom mais intenso:

— *Agora posso ir, professora?* (Erguendo a mão e logo levantando)

— *Sim, agora a Júlia vai mostrar a obra da família dela...* (professora)

A menina se dirigiu à frente da sala e desenrolou seu desenho, mostrando para todos.

— *Nossa, a sua casa é uma planta?* (Felipe)

— *Nossa, ela desenhou uma planta!* (Matheus)

— *Era essa planta que era pra fazer? Eu não fiz assim não...* (Leonardo)

— *Era pra desenhar que nem a planta da escola que a Gisa trouxe... Nossa!* (Aline)

— *Você mora aí nessa planta, que nem a Fada Cisco Quase Nada³²? Lembra que ela morava dentro de uma rosa? E que o quarto dela era todo bagunçado?* (Vitor)

— *É mesmo! Que nem a gente viu no computador também!* (Matheus)

— *Júlia, o que você tem para falar sobre seu desenho?* (professora)

A conversa só fez aumentar e várias crianças levantaram para olhar o desenho de perto.

— *Pessoal, vamos fazer silêncio? A Júlia precisa nos contar sobre como ela fez o desenho.* (professora)

As conversas permaneceram e a circulação, cada vez maior.

[...]

— *Eu fiz a planta que tem lá em casa. Fica na entrada, vocês estão vendo a porta? Fica do lado da porta. É um vaso bem grande, com uma samambaia. Minha mãe disse que o nome*

disciplina escolar específica, mas apontando para conhecimentos necessários para o engajamento em determinadas comunidades de práticas, tais como artísticas, de transporte de materiais, estocagem, localização, cartográficas, etc. Nesse modo, terminam por abrir possibilidades para a criação de usos ampliados dos conhecimentos escolares tidos como matemática, por exemplo, de maneira a praticar deslocamentos de usos e significados de forma diversa à única direção tradicional-logocêntrica referencialmente fixa presente na escola. Por isso a adjetivação dessa prática de problematização por e com crianças, enquanto transgressão indisciplinar, visa à desconstrução da disciplinaridade dos conteúdos do currículo escolar.

³²Referência à obra assim intitulada, de Sylvia Orthof.

dessa planta que a gente tem em casa é samambaia. Ela disse que nas casas onde ela mora desde pequenininha sempre teve uma planta dessas, que a minha avó disse que protege a família. Olha, a gente escreveu bem aqui atrás da folha e minha mãe me ajudou a fazer o desenho. Sa-mam-bai-a!

Andressa levantou uma das mãos.

— *Pode falar Andressa.* (professora)

— *Júlia, você fez o desenho de uma planta e não da sua casa!* (Andressa)

— *É mesmo Júlia! A gente fez o desenho da nossa casa e não de uma planta! . É 'pro', é qual era o desenho pra fazer, hein?* (Fernando)

— *Por que você fez esse desenho, Júlia?* (professora)

— *Porque no caderno de tarefas estava escrito que era para fazer a planta da minha casa e a planta da minha casa é uma samambaia.* (Júlia)

— *Era pra fazer assim, professora? Junto com a lição, a gente levou o desenho da planta do jornalzinho das casas e dos predinhos que estão construindo lá no Palmares. E também levou um desenho pra colocar as partes da casa. Não era uma planta tipo que nem a do jornalzinho que a gente levou?* (Thiago)

— *Era sim, que nem a planta da escola que a gente estudou e que nem aquelas que a professora mostrou no computador pra gente.* (Maria)

— *Bom, pessoal, realmente o que a gente está estudando são desenhos e quando pedi a tarefa, estava imaginando que todos fariam o desenho da casa de cada um. Foi isso que a gente passou a chamar de planta, lembram? O desenho que o Davi trouxe da barbearia do pai, o desenho da escola, o desenho dos apartamentos que estão sendo construídos aqui no bairro ao lado e como tudo o que estudamos, eu tinha pedido que desenhassem a casa de vocês, com todas as partes que têm nela: os cômodos ou acomodações.* (professora)

— *Sim, 'pro', e tem a planta da escola da Gisa.* (Aline)

— *Isso! A gente ouviu a Gisa chamar esse desenho de planta da escola. Lembram? Então, a planta da casa que eu estava pensando seria o desenho da casa com todas as partes dela e nós aprendemos que esse desenho depende da posição de onde queremos olhar para a casa. De cima, de baixo, de frente, de trás, ou de algum dos lados. Lembram que desenhamos nossa sala de aula e cada um fez como se olhasse de uma posição?* (professora)

[...]

— *Eu desenhei minha casa como se tivesse arrancado o telhado, olha. Meu pai que me ajudou, usando linhas retas e a gente fez com régua.* (Natã)

- *Eu fiz como se a gente tivesse arrancado a parede do lado.* (Emily)
- *O meu ficou muito pequenininho, olha, porque em casa tem um quarto pra todo mundo dormir junto. Eu tenho dois irmãos e a gente dorme todos juntos, em uma cama e meu pai e minha mãe, na deles. Tem também um banheiro, uma sala, uma cozinha e um quintalzinho onde a gente guarda os brinquedos e ‘mainha’ estende as roupas.* (Natã)
- *Então a Júlia fez errado!* (Matheus)
- *Mas a Júlia não desenhou uma planta?* (Professora)
- *Desenhei, professora, só que é outra planta. É a planta de casa que eu desenhei, mas a planta de casa também pode ser o desenho. Eu, minha mãe e minhas irmãs entendemos tudo errado.*
- *Vocês entenderam de outro jeito. Mas as pessoas também têm plantas em casa. Minha mãe, por exemplo, tem um cantinho no quintal com plantas que ela usa como tempero. Como ela é cozinheira, acha melhor plantar vários temperos para usar e fazer a comida, ao invés de comprar. Ela também tem um outro cantinho com flores.* (professora)
- *Ai, na minha casa tem pé de feijão, tem mandioca, pé de mamão e de maracujá!* (Gabriela)
- *Eu tenho um girassol que eu cuido todo dia. Fica na janela da cozinha e eu tenho o meu girassol desde quando eu estudava no Saci, eu tinha cinco anos, eu era bem pequenininha quando a gente plantou e levou para casa.* (Bianca)
- *Meu pai não me deixa cuidar das flores com as minhas irmãs. Na casa da minha avó tem um monte, mas meu pai disse que é coisa de mulherzinha ficar cuidando das plantas, que nem chorar e brincar de boneca.* (Eduardo)
- *Nada a ver. É cuidar da natureza, que nem a gente estudou...* (Vinícius)
- *Minha mãe tem um monte de chá plantado no quintal, que nem o quintal da minha avó lá na Bahia e a casa que eu morava em Americana no ano passado: erva cidreira, camomila, hortelã, guaco, boldo, alho, folha de goiabeira... um monte! E quando eu fico doente, ela sempre faz um chá e me dá para tomar com açúcar. É ruim, mas eu fico bonzinho depois...* (João, interrompendo Vinícius)

[...]

Os atos que compõem o jogo de cena acima enunciam diversos pontos para possíveis discussões. A partir dele, apontaremos duas discussões que visam a desconstruir modelos e valores hegemônicos, aos quais, muitas vezes, as crianças são submetidas, tanto em contexto escolar, quanto em contextos socioculturais diversos.

Na primeira delas, apontamos para uma confusão quanto ao uso do termo ‘planta’. Considerando que os estudos das crianças estavam direcionados a diferentes práticas socioculturais e alcançaram o ponto de conhecerem práticas de localização e deslocamento espacial, inclusive como forma de diagramação de relações estabelecidas entre espaços físicos destinados à moradia como forma de ocupação e organização do espaço; considerando que pensaram a respeito de formas com semelhanças e também diferenças entre si, estabelecimento de comparações das aparências das residências do bairro e do centro, bem como com as dos muitos condomínios existentes na cidade, procurando, assim, novas narratividades e descrições dessas diferenças e também semelhanças; considerando que levaram em conta as regiões características do país, em comparação a outros, além de residências desenhadas e representadas em variadas práticas artísticas, arquitetônicas, memorialísticas, contudo, mesmo em meio a este percurso, houve um momento de confusão em relação à forma de emprego do termo ‘planta’.

Podemos dizer que parecia haver um sentido negociado, já tornado comum na comunidade de prática cerceada pelos limites daquela sala de aula. Entretanto, ao longo das apresentações também são apresentadas pelo menos duas surpresas: sentido relacionado à arquitetura, ao registro de uma projeção dimensional do espaço e/ou de algum objeto; ou ainda, sentido relacionado ao vegetal, organismo, *plantae* autotrófico fixo a um substrato e caracterizado pela presença de clorofila e celulose em suas unidades microscópicas estruturais funcionais.

As razões dadas por Júlia apontam para o fato de que ambas as formas de mobilização de sentido podem ser relacionadas às práticas de residência. Projeção ou proteção da casa. Dessa maneira, em contramão a uma definição de um sentido único e verdadeiro, acabado, fixo ou alimentado unilateralmente, foi estabelecido um possível plural do emprego do termo, empenhando-nos no esclarecimento da gramática em que estávamos engajad@s, podendo ainda perseguir gramáticas outras possíveis, inimaginadas, tais como a da planta dos pés, a de plantar bananeira, de ir plantar batata, plantar coquinho no asfalto, plantar flores, ficar plantado esperando por alguém, plantar um hospital numa região carente de serviços públicos, plantar um tapa em alguém, dentre inúmeros possíveis, incluindo aqueles sentidos que podem ser criados em contextos diversos de significação, inventados e recriados.

Nesse caso, percorremos a gramática de ‘planta’ como diagramação de diferentes espaços, podendo ser um bairro ou uma cidade, inclusive, a planta baixa, alta, um croqui, como formas de descrições espaciais, imaginando deslocamentos dos modos que essa forma

de registro possa assumir, de acordo com a forma de vida em que se está inserido. Esta forma de proceder, em busca de gramáticas possíveis e deslocamentos de sentidos, tem inspiração na filosofia de Wittgenstein, quando consideramos que um significado conduza modos de agir e admitimos que o que se realiza com/ a partir de determinado significado se dá desempenhando algum papel nas atividades humanas em que seja mobilizado. Isto, inclusive em relação à disciplinaridade escolar, que foi [des]imaginada como atitude de [des]encaixotar indisciplinarmente formas de conhecimentos presas aos muros fragmentadores dos campos específicos e caracteristicamente acadêmicos de produção de conhecimentos, desligados das práticas socioculturais que os originam, segundo uma forma humanística de praticar educação e conceber o sujeito, além de conforme a uma lógica racional de organização da forma de conhecer, produzir conhecimento e praticar educação.

Os deslocamentos desses diferentes usos podem oferecer oposição às estabilizações dogmáticas, a fim de se estabelecerem possíveis conexões com outras práticas, com outros jogos de linguagem, com outras formas de vida e de desfazer relações costumeiras, acostumadas, ao mesmo tempo em que se buscam rastros de semelhanças entre esses jogos, visando a compreensões possíveis do que está manifesto (WITTGENSTEIN, 2009, §89), considerando que “tudo se encontra em aberto”, (Ibid., §126) e, vemos nessa prática de problematização espaço para desconstrução gramatical e terapêutica de uma forma caracteristicamente racional de pensar, imaginar, agir, proceder educacionalmente e dentro da escola.

A outra discussão, o segundo ponto que levantamos, perpassa pela problematização de imagens exclusivistas do feminino e do masculino cujos usos se reiteram nas práticas e estão imersos em um processo de repetição, concorrem por construir uma materialidade, o gênero. A exemplo da cena em que o aluno coloca: *‘meu pai disse que é coisa de mulherzinha ficar cuidando das plantas’*, a certeza oposicional entre feminino e masculino tem definido os acordos em diversos jogos de linguagem, em inúmeros contextos, de forma tal que findou por ser tomada como universal.

A desconstrução derridiana desmonta a relação opositiva a partir da ausência de um significado metafísico, transcendental e fixo, desfazendo, assim, as fronteiras que demarcam os pólos e, por conseguinte, rompe com a naturalidade da oposição homem/mulher, masculino/feminino, ampliando sobremaneira os jogos de significação (ALMEIDA; MOURA, 2013). Para tanto, é imprescindível urdir os fios da inversão e do deslocamento, dois movimentos da desconstrução que, além de provocar rupturas na estrutura dual, faculta

que se desloque do âmbito em que as oposições se encerram para se inscrever em outro jogo discursivo.

Rosa X azul, boneca X carrinho, emoção X razão, ciências humanas X ciências exatas; afinal, as meninas são de Vênus e os meninos de Marte? Notadamente, não cabe mais confrontar “coisas diferentes que, antes de serem confrontadas, já existiam em si mesmas, como coisas presente a si mesmas” (DUQUE-ESTRADA, 2002, p.20). Cabe ressaltar que a significação ocorre nos jogos de linguagem que, ao invés de procurar uma presença em si, lança-se em uma busca contínua de rastros de diferenças, imersos em um sistema de diferencialidade, o qual Derrida (2001, p.33) nomeia *différance*, cujo movimento não se deixa capturar pela lógica dual presença/ausência.

Dessa forma, é preciso ver, olhar, percorrer os diferentes usos do feminino, nas diferentes formas de vida humana, colocar sob suspeita verdades legitimadas, percorrer “um caminho de barro, umedecido de dúvidas” como nos sugere o poeta Thiago de Mello³³ para não incorrer em uma forma única e privilegiada de significação (WITTGENSTEIN, 2009, §593).

‘*Meu pai não me deixa cuidar das flores com as minhas irmãs*’, gestos e sentidos que findam por constituir meninas e meninos, produzindo ‘marcas’ cravadas na carne. Destarte, é mediante uma repetição estilizada de atos, por meio de uma estrutura reguladora, que movimentos e estilos corporais produzem efeitos de gênero; um ‘eu’, uma substância ilusoriamente abalizada em um corpo.

Para Butler (2010, p.199), estilos corporais são performativos na medida em que constroem sentidos de forma dramática e contingente. Daí então, não existir uma essência de gênero, mas a concepção de que a repetição de inúmeros atos de gênero que gera a ideia de gênero. A repetição torna-se ela mesma a condição da significação, a exemplo, ‘*meu pai disse que é coisa de mulherzinha (...) chorar e brincar de boneca*’. Ao falarmos de performatividade nos referimos às práticas reiterativas e citacionais, cujos efeitos constituem a materialidade dos corpos (Ibid., 2001, p. 154). Contudo, a repetição além de legitimar comportamentos hegemônicos em determinados jogos de linguagem, traz na (re)encenação, oportunidades de significações outras, inúmeras possibilidades de significação, fluidas, instáveis, maleáveis. ‘*Nada a ver. [molhar plantas] É cuidar da natureza, que nem a gente estudou...*’.

³³ Ensinaças da dúvida. Disponível em: <http://www.fisica.ufpb.br/~romero/port/ga_tm.htm#Asens>. Acesso em: 15 mar. 2014.

Considerações sobre o que pode ter sido isto...

Nem isto e nem aquilo, como expressou a Meireles das Cecílias, *nem isto e aquilo*, como desejou o Drummond dos Carlos. Mas um aceite ao convite de Wittgenstein (2009, §340): “-Veja!” Que aproximamos dos convites de Chaplin, de Rodari (1982), de Guimarães Rosa (1965), dentre outros e dentre os quais vemos semelhanças de família e traçamos e entreteçamos laços e abraços. Ver o que está dado aos olhos, ver jogos de cenas constituídos por jogos de linguagem, em que cada jogo tem suas regras e normatividades específicas. Contudo, o jogo não é dado simplesmente pelo saber de suas regras, mas pelo engajamento no jogo mesmo. Estudar as regras, operar com elas, escrevê-las, desenhá-las, prescrevê-las, representá-las e delas falar, se fazem em jogos outros, tais como inscrever ou recitar passos para plantio e plantar efetivamente, girassóis, por exemplo. Por que não?

Engajar-se numa prática permite-nos operar com as regras ao ponto de até mesmo recriá-las, derivá-las, construir e negociar novos significados, brincar com elas e com o sem sentido ou o *non sense*, podendo alcançar o ponto da transgressão. E Lya Luft ainda considera que pensar é transgredir! E derivamos: problematizar é transgredir, é sentar no divã terapêutico, é desencapsular sentidos acostumados e robustos dos usos de determinados termos que carregam ideologias, forças, pesos, poderes, sujeições, colonizações e violências, a que tomamos parte e, muitas das vezes, reproduzimos, sem refletir sobre. Ou ainda, ao ouvir Júlia dizer: ‘*Entendemos tudo errado*’, replicar: ‘*Está errado mesmo, não é nada disso, você não entendeu! Cadê sua família, que não te ajudou?*’ e nem dar lugar para a menina dar explicações de si, dos laços que a permitiram imaginar daquela forma que expressou. Em viés: trazer o plural para a sala de aula e permitir novos percursos de pesquisa e problematização fora de uma disciplina escolar específica, e tanto por parte da turma, quanto por parte da pesquisa acadêmica, acarretando num planejamento conjunto das aulas e temas de práticas socioculturais entre professora e crianças, na não onisciência de onde o percurso findaria, bifurcaria ou chegaria, mas nele acreditar e se engajar coletivamente, na negociação das intempéries comportamentais ora de cada criança em relação à proposta, no plantio coletivo de chás, numa volta ao bairro para descrever as condições de cuidado e preservação, incluindo o aspecto natural, oferecer um chá da tarde para as famílias, a partir da colheita das plantas que meninos e meninas, a saber, seres viventes, cultivaram e numa carta para envio à câmara de vereadores apontando o que foi visto e não se gostou no bairro, dentre outras ações,

assim, confrontando as oposições binárias do certo/errado, sucesso/fracasso escolar, professora/alun@s, conhecimento/ignorância, coisas do feminino/coisas do masculino, de forma a fazer iterações, contudo agora, do ponto de vista plural, que “é um olhar para o ser menor, para o insignificante que eu me criei tendo. O ser que na sociedade é chutado como uma barata – cresce de importância para o meu olho” (BARROS, 2001, p. 27).

Referências

ALMEIDA, Marcia Furlan; MOURA, Anna Regina Lanner. **Desconstrução**: as relações de gênero e a educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. In: Encontro Nacional de Educação Matemática: Retrospectivas e Perspectivas. 11, 2013, Curitiba, PR. *Anais...* Curitiba: SBEM, 2013. v.1, p.1-7.

BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 151-172.

_____. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CARLSON, Marvin A. **Performance**: uma introdução crítica. Tradução Thais Flores Nogueira Diniz e Maria Antonieta Pereira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CULLER, Jonathan D. **Sobre a Desconstrução**: teoria e crítica do pós-estruturalismo. Tradução Patrícia Burrowes. Rio de Janeiro: Record – Rosa dos Tempos, 1997.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Tradução Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

_____. **Espectros de Marx**: o Estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional. Tradução Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

_____. **Posições**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Papel-máquina**. Tradução Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

DUQUE-ESTRADA, Paulo César. Derrida e a escritura. In: DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar (org.). **Às margens: a propósito de Derrida**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002. p. 9-28.

FALCATO, Ana Cristina Serralheiro. A filosofia como terapia gramatical segundo Wittgenstein. **Artigos Lusosofia**, Covilhã, 2012. Disponível em: <

http://www.lusosofia.net/textos/20120627-falcato_ana_filosofia_como_terapia_gramatica_wittgenstein.pdf> Acesso em: 19 jul. 2015.

FARIAS, Kátia Sebastiana C. dos Santos. **Práticas mobilizadoras de cultura aritmética na formação de professores da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro (1868–1889): ouvindo fantasmas imperiais.** 2014. 405p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação – Campinas, SP, 2014.

GEBAUER, Gunter. **O pensamento antropológico de Wittgenstein.** Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

JESUS, Francis. R. de. **Indisciplina e transgressão na escola.** 2015. 512p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação – Campinas, SP, 2015.

MARIM, M. M. B. **AM[OU]: um estudo terapêutico-desconstrucionista de uma paixão.** 2014. 323p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação – Campinas, SP, 2014.

MCDONALD, Henry. **The narrative act: Wittgenstein and narratology. Surfaces Revenue électronique**, v. IV, 1994. Disponível em: <<http://www.pum.umontreal.ca/revues/surfaces/vol4/mcdonald.html>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

_____. Narrative Theory and Cultural Studies. **Telos journal**. v. 2001, nº121, p. 11-53, 2001.

MIGUEL, A. Vidas de professores de matemática: o doce e o dócil do adoecimento. In: GOMES, M. L. M.; TEIXEIRA, I. A. C.; AUAREK, W. A.; PAULA, M. J. (orgs.). **Viver e Contar: experiências e práticas de professores e Matemática.** São Paulo: Livraria da Física, 2011. p. 271–309.

MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NAKAMURA, Érica M. **Problematização indisciplinar de práticas socioculturais na formação inicial de professores.** 2014. 142 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação – Campinas, SP, 2014.

PEDRINI, Adriano Luiz. **Problematização e prática sócio-cultural no contexto do estágio da licenciatura: um olhar terapêutico-desconstrutivo.** 2013. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação – Campinas, SP, 2014.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.

PETERS, Michael. **After the disciplines: the emergence of cultural studies**. London: Bergin and Garvey, 1999.

_____. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____; BURBULES, Nicholas C. **Poststructuralism and educational research**. Lanham Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 2004.

_____; TRIFONAS, Peter. **Deconstructing Derrida** –Tasks for the new humanities. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

READ, Alan. **Theatre and everyday life: An ethics of performance**. London: Routledge, 1995.

ROSA, João G. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1965.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

SONTAG, Susan. **Against Interpretation and other essays**. New York: Picador and Library of Congress Cataloging, 1990.

VILELA, Denise S. **Usos e jogos de linguagem na matemática: Diálogo entre filosofia e educação matemática**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Tradução José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1975. Coleção Os Pensadores.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

_____. **Investigações Filosóficas**. Tradução José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1975. Coleção Os Pensadores.

ENSAIANDO PRÁTICAS DE FORMAÇÃO TEÓRICO-BRINCANTES

Grupo de Pesquisa: Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental – GiTaKa –Unirio

Lea Tiriba
Adrienne Ogêda
Nuelna Vieira

RESUMO: Este texto tem o objetivo de fazer um relato das pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa: Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultural Ambiental (GiTaKa), apresentando os referenciais teórico epistemológicos que têm norteado nossos estudos. O sentido da pesquisa é investigar caminhos que possibilitem o rompimento da lógica paradigmática hegemônica que se sustenta na falsa premissa de separação entre natureza e cultura e que tem orientado a sociedade capitalista urbana industrial patriarcal e o seu projeto racionalista de educação e de escola. Buscamos, nessa perspectiva, pesquisar metodologias de formação de professores que invistam na produção de espaços educativos que valorizem a proximidade da natureza, a liberdade de movimentação ampla, a expressão criadora, a arte em suas múltiplas linguagens (música, dança, teatro, literatura). A proposta é questionar e romper com um modelo educacional exacerbadamente racionalista, que divorcia seres humanos e mundo natural e é pouco aberto às dimensões estéticas, corporais, sensíveis, cooperativas. Para tanto, após expormos as questões centrais que têm nos movido, destacamos uma das experiências por nós experimentadas no campo da formação de professores, com vistas a explicitar a relação entre teoria e prática que a pesquisa assume. Para nós, é urgente a criação de práticas de formação que superem o modelo de escola que nasceu com a revolução industrial; é urgente pensar os objetivos da Educação em função de escolhas que envolvem novas formas de pensar a existência humana sobre a Terra; que envolvem, portanto, valores distintos daqueles que definem o atual contexto sócio-ambiental, determinado por uma história de dominação e controle, tanto sobre a natureza quanto sobre as crianças.

Palavras-chave: metodologias de formação teórico-brincantes; arte; corpo; natureza; educação infantil.

INTRODUÇÃO

Este texto tem o objetivo de apresentar resultados parciais de um projeto de pesquisa sobre metodologias de formação de professores que temos denominado como teórico-brincantes. Nosso desafio é o de experienciar, no cotidiano de cursos de graduação em pedagogia e de pós-graduação em educação infantil, práticas de formação que articulam processos de apropriação teórica com proximidade da natureza e vivências corporais, musicais, dançantes, brincantes. O sentido da pesquisa é, por um lado, buscar caminhos para um movimento de ruptura da lógica paradigmática hegemônica que - sustentada na falsa premissa de separação entre natureza e cultura - orienta a sociedade capitalista urbana industrial patriarcal e o seu projeto racionalista de educação e de escola; e, por outro lado, investigar metodologias de formação de professores que apostem na produção de espaços

educativos que valorizem a proximidade da natureza, a liberdade de movimentação ampla, a expressão criadora, a arte em suas múltiplas linguagens (música, dança, teatro, literatura). A intenção é a de questionar e romper com um modelo educacional que, por sua racionalidade exacerbada, além de divorciar seres humanos e mundo natural, é pouco aberto às dimensões estéticas, corporais, sensíveis, cooperativas.

Para além da formação estritamente teórica, as propostas de formação estão atentas às outras possibilidades de aproximação e conhecimento da realidade, caminhos de conexão/reflexão em que a apropriação teórica é provocada, alimentada, facilitada pelo encontro, por interações sensoriais, afetivas, criativas com o universo natural-social de que somos parte. Tais propostas evidenciam uma concepção de educação que não se limita à apropriação de conhecimentos via razão (teorias de desenvolvimento humano, concepções de sociedade, de educação, de escola, de infância). Pois não estamos interessados apenas em uma leitura crítica da realidade. Queremos criar espaços de formação que favoreçam, façam emergir, recuperar ou seduzir à brincadeira, ao jogo, à livre expressão, à criatividade, ao que flui e emerge, acontece... (Deleuze, 2003).

Estes objetivos vêm sendo pesquisados na Escola de Educação da UNIRIO, em especial nas aulas das disciplinas Corpo e Movimento e Educação Infantil, ambas componentes obrigatórios do currículo, com carga horária de 60hs; e, ainda, em Cursos de Especialização e de Extensão em Docência na Educação Infantil³⁴, oferecido aos sábados, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Nesse trabalho daremos destaque aos cursos de Especialização e de Extensão, relatando aspectos de seu desenvolvimento que afirmam as perspectiva que apresentamos.

JUSTIFICATIVA

³⁴ Trata-se de um curso oferecido por cerca de 25 Instituições de Ensino Superior/IES brasileiras. Sua realização tem como protagonistas as IES e o Ministério de Educação/MEC, envolvendo a Secretaria de Educação Básica/SEB, através da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) e a Diretoria de Políticas de Formação. O Projeto básico foi estruturado em dinâmica dialógica que envolveu professores das IES na elaboração de uma matriz curricular. A implementação é acompanhada pelo MEC, privilegiando-se a estratégia de troca de experiências e construção coletiva, de forma a constituir-se uma rede entre as agências formadoras e o Ministério. Em 2013, o processo de avaliação permanente pelo coletivo de universidades/professores das IES levou à elaboração de uma nova matriz, que prioriza uma formação para a qualificação da docência, isto é, para a transformação das práticas pedagógicas em curso. Na UNIRIO, foram oferecidos cursos de Especialização à cerca de 140 professores cursistas (em duas turmas) e de Extensão (150 professores cursistas).

O projeto de transformação da escola atual passa por uma revolução nas concepções de ser humano, de sociedade, de conhecimento, de educação e de escola que orientam o mundo ocidental. Uma revolução cultural que se processa simultaneamente em níveis macro e micro-políticos, pois a luta contra a captura não se situa apenas no plano da economia política, mas também no plano da economia subjetiva. Como dizem Guattari e Rolnik (1986, p.45) “*os afrontamentos sociais não são mais apenas da ordem econômica, eles se dão também entre diferentes maneiras pelas quais os indivíduos e grupos entendem viver a sua existência.*”

De fato, a qualificação da vida, nos espaços de educação infantil, passa por um processo de mobilização democrática, conscientização e resistência a uma ordem econômica que subordina os interesses da população à ganância do capital. Não pode haver fatalismo, é preciso resistir, por que:

A capacidade de nos amaciar que tem a ideologia nos faz às vezes mansamente aceitar que a globalização da economia é uma invenção dela mesma ou um destino que não poderia se evitar, uma quase entidade metafísica e não um momento de desenvolvimento econômico submetido, como toda produção econômica capitalista, a uma certa orientação política ditada pelos interesses dos que detêm o poder. (Freire, 1997, p.142-143)

E se é necessário resistir, de que forma o cotidiano de nossas escolas assume essa perspectiva?! Hoje, que escolas temos? Em que medida as crianças brasileiras, frequentadoras de redes públicas desfrutam efetivamente de seus direitos à brincadeira, aos movimentos amplos, à expressão de sentimentos, à criatividade, à inventividade? Ainda que assegurados em lei, de fato, esses direitos não estão garantidos, e o que assistimos, na grande maioria das creches e pré-escolas do país, é às rotinas que ensinam, desde a mais tenra idade, o controle dos impulsos, a sublimação dos desejos de expansão, o não questionamento da ordem estabelecida, a submissão à autoridade do adulto (posteriormente, a do chefe), a impossibilidade de “pronunciar a palavra”.

Alguém poderá objetar que os tempos mudaram, que hoje vivemos numa democracia, que dispomos de legislação que afirma o direito das crianças e o dever do Estado na oferta de creches e pré-escolas comprometidas com educação integral. É verdade, mudou o regime de governo da sociedade brasileira. Mas não mudou o sistema econômico, ao contrário, mais que nunca os projetos educacionais orientados pela lógica do capital têm a intenção de formar mentes e corpos dóceis à reprodução de uma ideologia centrada na acumulação de bens materiais e imateriais, não na valorização das pessoas, não na produção da vida, em suas múltiplas expressões e magnitude. Portanto, não mudou a função social da escola, ela segue em linhas gerais, cumprindo os papéis para a qual foi criada: preparar as novas gerações para

a reprodução do status quo! Filas do pátio para a sala de atividades, do refeitório para o banheiro, longas esperas, pouco tempo destinado ao que mais interessa às crianças: brincar livremente, exercer sua curiosidade, seu espírito pesquisador frente ao que a realidade lhes apresenta, em termos físicos, sócio-culturais, afetivos. Com este objetivo, o poder disciplinar é aceito e praticado “naturalmente”, mantendo o fosso entre direitos declarados e a realidade cotidiana de crianças e adultos em instituições educacionais. Se, de acordo com os documentos nacionais que orientam a elaboração e a implementação de propostas pedagógicas, as crianças são o centro do projeto educativo, por que elas não têm sequer o direito de circular livremente pelos espaços que, por direito, são seus? É no aqui e agora dos espaços e rotinas das creches, nos atos e expressões que permeiam as relações entre adultos e crianças que asseguramos, ou não, “a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais” (ECA, art.15). Assim, a transformação de uma realidade opressora não depende apenas da lei, porque, como afirma Guimarães (2003):

A raiz do problema educativo está fora da escola, e uma outra educação só será viável em larga escala quando a experiência cotidiana de cada cidadão, de cada comunidade ou de cada grupo social – em sua vida e em seu trabalho, em seu modo de comportamento e em suas relações com os outros – se transformar em fonte de questionamento, de criatividade, de participação e de conhecimento. (p.54)

Neste momento o desafio é a materialização do que foi conquistado como direito: a qualificação do atendimento às crianças que frequentam as creches e as pré-escolas brasileiras, superando uma realidade de infinitas horas de emparedamento de crianças e professores em minúsculos e insalubres espaços; realidade de cabeças baixas, corpos paralisados, filas de crianças nos corredores, costas grudadas às paredes, aguardando um comando dos adultos, submetidas a inúmeras atividades sem sentido, realizadas num espaço-tempo destinado ao nada, ao vazio, à despotencialização.

No contexto em que há um fosso entre direitos declarados e realidade de crianças e adultos nos espaços de Educação Infantil, que compromissos éticos devemos assumir, o que é realmente importante oferecer às novas gerações, em termos de espaços, tempos, interações, cuidados, aprendizagens? Mais do que voltar nossas energias para a elaboração de uma Base Curricular Nacional Comum para a Educação Infantil, nosso desafio fundamental é o de criar, experienciar e teorizar práticas de formação que tenham o sentido de contribuir para um processo de desconstrução de pedagogias centradas em processos racionais, distantes das

vontades do corpo, dos desejos de integração com o universo natural, da liberdade de movimentos, de livre escolha em relação aos objetos de curiosidade/pesquisa das crianças.

No Curso de Especialização em Docência da Educação Infantil e Extensão (CEDEI/UNIRIO), vimos experienciando metodologias de formação que nos permitam reinventar os caminhos de conhecer, apostando no rompimento dos divórcios típicos da modernidade, que, em última análise, revelam a cisão básica da sociedade ocidental, entre cultura e natureza (Souza, 2001), elementos centrais à manutenção da lógica escolar colonizadora.

OBJETIVOS

Além das disciplinas de Corpo e Movimento e Educação Infantil que ministramos no curso de Pedagogia da Unirio, estamos, como já mencionamos, a frente da coordenação dos Cursos de Especialização e Extensão do convênio com o MEC, o CEDEI/UNIRIO. Estes cursos têm como compromisso fundamental contribuir para que as profissionais sejam capazes de fazer uma crítica ao que está posto e se potencializem para criar estratégias de transformação do universo em que estão inseridas. Isto é, para agir sobre a realidade em que atuam, qualificando o cotidiano de creches e pré-escolas em interação com as crianças; intervindo nas relações entre os membros da equipe, e desta com as famílias, com o entorno, com a cidade...

O compromisso é o de oferecer instrumentos teórico-metodológicos que contribuam efetivamente para que as professoras cursistas atuem na ponta, qualificando uma realidade escolar que, hoje – nos informam as pesquisas acadêmicas – é pobre em termos de interações e brincadeiras; realidade que está muito aquém do referencial conceitual e das definições legais que orientam o campo da Educação Infantil, expressas claramente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2009). O que nos desafia é a materialização do que foi conquistado como direito, considerando que é preciso oferecer hoje, agora, aquilo que, antes de ser direito, é condição para uma existência plena: um cotidiano vivo, brincante, inteligente, aconchegante... Como reverter uma realidade em que as crianças permanecem por horas a fio em espaços fechados, obedecendo a um comando único que as obriga a realizarem todas as atividades num mesmo tempo, reproduzindo as rotinas dos quartéis, indiferentes à singularidades, ritmos, necessidades desejos individuais, grupais, culturais?

Orientados pela legislação vigente - em especial as DCNEIs, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de dezembro de 2009 – a equipe de professores do CEDEI-UNIRIO vem trabalhando na perspectiva de criar, no dia a dia dos Cursos - metodologias de formação que convidem às interações e brincadeiras, às artes em suas múltiplas dimensões, ao livre movimento dos corpos e ao desfrute da natureza.

REFERENCIAL TEÓRICO (ou “A pesquisa como espaço de questionamento do paradigma moderno”)

365

Com referência no conceito de ecosofia, de Guattari (1990) definimos práticas sustentáveis como iniciativas comprometidas com novos equilíbrios nas relações de cada ser consigo mesmo (ecologia pessoal); com o equilíbrio das relações dos seres humanos entre si (ecologia social); e das relações dos humanos com os demais seres da biodiversidade (ecologia ambiental). Entendendo, com Plastino (2001), que um paradigma é um imaginário social que se constituiu como senso comum e se tornou hegemônico; e com Morin (1990), que é o núcleo obscuro que está no princípio da construção das teorias, buscamos a compreensão dos pressupostos (epistemológico, ontológico e antropológico) sobre os quais se estrutura o paradigma moderno. E, a partir daí, abordamos as implicações, no campo educacional, de uma visão de mundo que divorcia seres humanos e natureza, razão e emoção, mente e corpo, buscando referências entre teóricos que fazem a crítica ao paradigma moderno e/ou abraçam as perspectivas da complexidade, entre eles Espinosa, Deleuze, Guattari, Boaventura de Sousa Santos, Vigotski, Benjamin, Maturana e Morin.

As crianças são os novos membros de uma espécie que se renova há milhões de anos sobre a Terra, portanto, são, simultaneamente, seres da cultura e seres da natureza; e inspiradas em Espinosa (1983), ao conceber creches e pré-escolas como espaços de viver o que é bom, alegre e potencializa a existência, o grupo de pesquisa investiga iniciativas que tenham o sentido de desconstruir práticas antropocêntricas, individualistas e consumistas, que não tomem o corpo como simples suporte do texto mental, que confiem nos sentidos como caminhos de conhecimento.

Os autores com quem dialogamos não se situam num mesmo quadro teórico. Pelo contrário, muitas vezes, se inserem em perspectivas díspares. O que os traz ao diálogo são ideias indicativas de um modo de pensar e sentir a vida que não divorcia seres humanos e natureza; ou, então, ao contrário, ideias que denotam, no emaranhado de relações de lucro e

de poder, filosofias de vida que não se constituíram como cânones. Assim, buscamos visões-sentimentos que destoam, que indicam uma necessidade, um desejo de equilibrar razão e emoção, inconsciência e consciência, corpo e mente, cultura e natureza, compondo uma espécie de subsolo do que se afirmou como hegemônico. Nesta perspectiva, os conceitos exercem uma função de questionamento e provocação da realidade, no sentido de perguntar sobre o que está posto e no sentido de invocar e desafiar para além. Pois, como na filosofia de Deleuze e Guattari,

(...) os conceitos são as ferramentas que permitem ao filósofo criar um mundo a sua maneira. Por outro lado, os conceitos podem ainda ser armas para a ação de outros, filósofos ou não, que dispõem deles para fazer a crítica de mundo, para instaurar outros mundos. (Gallo, 2003, p. 41)

METODOLOGIA

Que propostas de atividades de formação nos permitiriam contribuir para que as professoras atuem assegurando “a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, DCNEI, Art8º, §1º, II)? Através de quais dinâmicas, de quais vivências concretas seria possível sensibilizar nossas professoras-cursistas no sentido de respeitarem o princípio estético “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais”? (DCNEI, 2009, Art 6º, III)

Cientes de que a grande mídia, comprometida com a lógica do lucro, está interessada na disseminação de produtos culturais que não expressam a riqueza das inúmeras manifestações musicais, rítmicas e corporais; entendendo a escola como espaço de democratização da cultura, de respeito e valorização das expressões que são próprias do povo brasileiro; e, ainda, atentos aos objetivos do Curso de Especialização, no sentido de contribuir para que professoras/es “(...) alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade” (BRASIL, 2009), decidimos, por exemplo, convidar nossas alunas a brincar, a dançar, a cantar, a experimentar, com seus corpos, diferenciados ritmos musicais brasileiros.

Este, inicialmente, não é um convite de fácil aceitação porque as relações que estabelecemos com nosso corpo estão inseridas e marcadas por uma visão de mundo em que a razão ocupa o centro da cena, em detrimento de outras dimensões humanas (Silva e Tiriba, 2014).

Atentos aos desafios de tessitura de um currículo em sintonia com as necessidades infantis, temos apostado em propostas pedagógicas que incluem os desejos do corpo, contatos íntimos e frequentes com a paisagem natural; propostas que conferem prazer, provocam alegrias, fazem emergir sorrisos, porque envolvem música, dança, movimentação ampla, trocas com o mundo material e espiritual em que estamos situados. Estas propostas querem a ampliação dos horizontes do conhecimento para muito além dos limites impostos pelo caminho da razão. Apostando na educação em seu sentido amplo, buscamos referências em teóricos em que as dimensões afetiva, cognitiva e motora são consideradas como partes simultâneas de um único processo de desenvolvimento; em que a unidade entre corpo e mente, razão e emoção, afirma os humanos como seres energéticos, que adoecem quando são impossibilitados de relacionar-se com o que as afeta, quando não podem dar vazão aos sentimentos, aproximar-se do que os mobiliza, os impulsiona (Mota e Campos, 2010).

Comprometidas com nossas funções de professores formadores dos profissionais que atuam na educação das crianças que têm entre 0 e 6 anos de idade, compreendemos que a qualificação do cotidiano passa pela qualificação das relações no nível das três ecologias: pessoal, social e ambiental; isto é, nos níveis das relações de cada um com si mesmo, das relações dos seres humanos entre si; e das relações com os outros seres e entes não humanos (Guattari, 1990).

A qualificação do dia a dia nos espaços escolares passa hoje por metodologias de trabalho educativo que não dicotomizem natureza e cultura, corpo e mente, razão e emoção, conhecimento e vida; que, conseqüentemente, esteja organizada com base em uma estrutura curricular transdisciplinar que articula e mescla processos de apropriação teórica com vivências de corpo inteiro, compondo o que temos denominado como metodologias *teórico-brincantes*. Isto é, *teórico-dançantes-dramáticas-musicais-cantantes-poéticas-naturantes...*

Assim, os cursos buscam práticas de formação que apostam nos movimentos da vida em sua potência, aquelas que envolvem o cantar, o dançar, a expressão de cada pessoa e do coletivo. Não nos satisfazemos com o simples estudo das manifestações da cultura brasileira, mas a vivência dançante, cantante, expressiva de modos de viver do povo brasileiro, latino-americano e caribenho que alimentem movimentos de valorização e retomada de nossas tradições ancestrais.

As práticas de formação dos cursos apostam nos caminhos da arte, do corpo, da natureza como linhas de fuga que nos permitam acesso à filosofias e modos sentir e pensar que não se constituíram como cânones do modelo de desenvolvimento que molda o

funcionamento do sistema capitalista integrado e, portanto, de nosso cotidiano, na vida, nas escolas. Na contramão dos divórcios típicos da modernidade, apoiam-se em referências teóricas e práticas, dizendo melhor, em visões-sentimentos que destoam, que indicam uma necessidade, um desejo de equilibrar razão e emoção, inconsciência e consciência, corpo e mente, cultura e natureza, na perspectiva de escavar e encontrar o que está “ausente”, mas que compõe numa espécie de subsolo do que se afirmou como hegemônico (Santos, 2001); e que, portanto, responde ao convite à expressão, porque está vivo, é desejo, é potência, não foi totalmente capturado pela lógica da objetividade, do explicativo.

Apostamos em metodologias de formação que convidam aos professores a vivenciar o que os discursos teóricos do campo da educação infantil, assim como os documentos nacionais que orientam as práticas pedagógicas apontam como fundamentais para as crianças: brincadeiras, música, dança, teatro, artes visuais, literatura, movimentação ampla em espaços abertos, convívio e desfrute da natureza. Buscamos superar as práticas que se limitam à transmissão teórica através de metodologias que são teórico-brincantes, teórico-cantantes, teórico-dançantes, teórico-naturantes, em processos de formação que considerem os seres humanos em todas as suas dimensões: corporais, emocionais, cognitivas, espirituais, culturais, ambientais.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E RESULTADOS

No contexto do Curso de Especialização e de extensão, as experiências teórico-brincantes vêm sendo oferecidas por uma equipe de formadores que inclui professores da Escola de Educação, de Música e de Teatro da UNIRIO, além de outros, vinculados à Escola Angel Viana, ao Instituto Antropos, ao Núcleo de Artes da Urca (NAU), dentre outros espaços ligados à arte e educação. Inclui também estudantes monitores e bolsistas de iniciação científica e extensão de pedagogia, música, teatro, dança, artes cênicas e ciências ambientais, que atuam diretamente com as professoras-cursistas, no contexto das aulas que integram a programação do curso.

A qualificação da vida, nos espaços de educação infantil, passa por um processo de mobilização democrática, conscientização e resistência a uma ordem econômica que subordina os interesses da população à ganância do capital. Mas a qualificação da vida, nos espaços de educação infantil, passa também por transformações micro-políticas, revoluções moleculares (Guattari, 1987) nas relações entre os que participam da produção cotidiana da

existência. Neste sentido, assumimos estratégias de construção coletivas de conhecimento, de vivência grupal, planejamento e avaliação de atividades. A proposta de construção coletiva é empoderadora porque mobiliza sujeitos educadores: chama cada um a explicitar as suas concepções de vida que fundamentam, porque, como afirma Paulo Freire (1997) *a educação qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática*. (p.32).

Visando coerência entre nossos discursos de formadores e o que esperamos que os professores cursistas vivenciem com as crianças, criamos estratégias de trabalho que incluem **acolhidas** diárias, realizadas em espaços abertos, valorizando o momento de chegada através de trabalho corporal, respiração, encontro com o outro, contato com a natureza, brincadeiras. Merecem destaques também as oficinas dançantes, as aulas em museus, centros culturais, parques, etc. Da mesma forma as **oficinas** de produção textual e de artes inserindo-se nas demais “disciplinas”, atravessando-as. E, sobretudo assumimos essas proposições como espaços de vivenciar a docência como um desafio de afetar o outro, despertando o querer saber, buscando os sentidos para cada um.

Aprender é experiência de “corpo inteiro”, que envolve o campo sensível do professor. Corpo, sensações, pensamentos, ideias... que, provocados por vivências variadas, têm espaço e tempo para emergirem no grupo e com o grupo, pois, como afirma Duarte Jr. (2012):

Considerando-se que a experiência estética ocorre diuturnamente conosco, quando nossos sentidos se demoram na descoberta das coisas em volta, ela provoca justamente esse espanto e esse maravilhar-se com o mundo. É disso que qualquer projeto educacional deveria sempre partir. É sobre esses insights esplendorosos que se constroem as reflexões, as teorias, a filosofia e a ciência. E também a religiosidade e a arte surgem daí (p. 3).

Dentre as estratégias citadas, destacamos nesse trabalho as **acolhidas**.

A *Acolhida* é um momento inicial de abertura dos nossos encontros. Um momento dedicado a conectarmos sensações, imagens, afetos e ideias. Acolhermos uns aos outros, iniciando um contato, uma possibilidade de escuta, expressões e experiências que tinham como eixo o corpo na relação consigo, com outro e com a exterioridade. Todas as manhãs, começávamos as aulas com a proposta de deixarmos as bolsas nas cadeiras, o que significava liberarmos os pesos, e sairmos em busca do que pertence a cada um: respiração, movimento, articulações, circulação.

Solicitamos às alunas-professoras que trouxessem sempre uma canga, água, e às vezes frutas para serem compartilhadas, além de roupas confortáveis que favorecessem ao movimento. Parece simples, mas é complexo. O que fazer com uma canga e roupas

confortáveis em um curso de especialização? O pedido não correspondia ao imaginário de muitas alunas-professoras sobre o que seria um curso de pós-graduação.

Destacamos esse ponto como reflexão do trabalho pedagógico a ser desenvolvido: não basta propor, precisamos estar abertos para os efeitos da proposta. Aonde esse pedido as levava? O que causava? Essa solicitação se endereçou a quem? Pois, do mesmo modo que em algumas pessoas causou estranheza, para outras, ainda que continuasse a ser estranho, lhes inspirou imaginar coisas incríveis que seriam feitas com o uso da canga: como ir à praia, massagem, danças e muito mais: uma conexão com o próprio corpo. Esse estranhamento expôs um desconhecimento, uma desconexão entre os elementos: canga e estudos. Canga inspira lazer, Canga inspira praia, descontração...

Os pensamentos, sensações e ações referentes a estar em/fazer um curso de pós-graduação, por outro lado, inspiram esforço, assistir a uma aula por um tempo significativo sem sair de sala, atenção. Conjugar esses dois elementos em uma mesma proposta foi novidade para o grupo. Gallo (2003) nos ajuda a refletir sobre estas questões quando afirma que:

Devemos afinal, como homens de conhecimento, ser gratos a tais resolutas inversões das perspectivas e valorações, com que o espírito, de modo aparentemente sacrílego e inútil, enfureceu-se consigo mesmo por tanto tempo: ver assim diferente, *querer* ver assim diferente, é uma grande disciplina e preparação do intelecto para a sua futura ‘objetividade’ – a qual não é entendida como ‘observação desinteressada’ (um absurdo sem sentido), mas como a faculdade de ter seu pró e seu contra *sob controle* e deles poder dispor: de modo a saber utilizar em prol do conhecimento a *diversidade* de perspectivas e interpretações afetivas [...] Existe *apenas* uma visão perspectiva, apenas um ‘conhecer’ perspectivo; e *quanto mais* afetos permitirmos falar sobre uma coisa, *quanto mais* olhos, diferentes olhos, soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será nosso ‘conceito’, nossa ‘objetividade’. Mas eliminar a vontade inteiramente, suspender os afetos todos sem exceção, supondo que o conseguíssemos: como? – não seria castrar o intelecto?... (GALLO, 2003, p.31-32)

Assim, organizar um material específico e compreendido como diferente, no sentido de privilegiar/considerar o corpo como elemento que se traz à sala de aula, num curso de pós-graduação, produziu diferentes afetos em cada um e no grupo. Eis aqui mais um ponto primordial da proposta: produzir afetos nas alunas-professoras, proporcionar uma multiplicidade de afecções e com elas dialogarmos, acolhendo-as e entendendo que, a partir dos afetos, compartilhamos nossas perspectivas e podemos ampliá-las. Assim, muitas alunas-professoras, aceitando aquele gesto mínimo, mas que potencializava a nossa escolha: convidar a trazer um elemento que simbolizava a quebra de um paradigma ao que diz respeito à relação

corpo-escola proposta traziam suas cangas, e juntas começávamos nossas manhãs saindo da sala na maioria das vezes e buscando uma área externa. Podia ser: a Praia Vermelha, localizada a 5 minutos da UNIRIO, a belíssima pista Claudio Coutinho (também bem próxima à Universidade), e outros espaços próprios desta como o pátio frontal, um cantinho com mesas e árvores, e os arredores. Saíamos para respirar, caminhar, olhar, sentir, perceber e trocar. Saíamos para viver, experienciar o corpo e compartilhar o vivido. A canga era nosso instrumento para diferentes situações, ela servia para sentarmos no chão, na areia. Funcionava como um objeto mediador, favorecendo a relação, o contato para trabalharmos com duplas, trios e até com todo o grupo.

Elementos e gestos mínimos carregados de sentido sobre a nossa proposta de criar trilhas diferentes ao que diz respeito à prática de formação de professores: Canga e a ação de caminhar, por exemplo, foram materializando lugares carregados de afetos. Tínhamos mais outro elemento: a água. Os gregos antigos falavam que água e massagem são caminhos a percorrer para uma vida saudável, então, beber água era vivenciado como um convite permanente para hidratar e lubrificar o corpo, estimulando o seu consumo e favorecendo uma irrigação das articulações em geral.

As frutas foram outro elemento utilizado como mediador das relações, eram um meio de cuidar de si, cuidando do grupo. Ao trazermos uma fruta para compartilhar, naturalmente cada fruta trazia em si uma história: a predileta, as dificuldades em executar tal pedido no meio de um dia cheio de tarefas, os desejos que o pedido suscitou e muito mais. O simples ganhava complexidade, apresentava-se carregado de valores, de sentidos. Estávamos interessadas em conhecer, em explorar esses sentidos, esses valores que as frutas, a canga, o estudo, as propostas suscitavam em cada um. Pois entendemos que nesse instante nos aproximamos do outro, do que há de mais íntimo e próprio – as singularidades. Também entendemos que o diálogo, as trocas, a convivência entre essas singularidades produzem um grupo, um coletivo que garante espaços e tempos para as diferenças, para a construção de um professor militante, como nos diz Gallo (2003):

O professor militante nunca é uma ação isolada. Então, o professor militante seria aquele que, vivendo as misérias dos alunos ou as misérias da situação social da qual ele participa, procuraria, coletivamente, ser um vetor de libertação, de possibilidades de libertação. [...] o professor militante é aquele que age coletivamente, para tocar a cada um dos indivíduos (p.74).

Acolhida foi um modo de criarmos espaço-tempo para experienciar o corpo, um coletivo. Mas de que corpo falamos? Na prática o primeiro corpo que se apresentou

rapidamente nas falas e expectativas do grupo foi o corpo físico com suas formas, pesos, volumes, articulações e densidades. Algumas falas recorrentes em nossas manhãs foram:

Andar, caminhar... Nossa, há quanto tempo não faço isso! Estou fora de forma. Gente! Dói tudo! – diz uma aluna ao alongar o corpo. Eu tenho problema de coluna e só posso andar de salto. Nem pensar pisar no chão.

A proposta de mexer o corpo implicava sairmos de sala de aula, explorando os espaços externos da Universidade. Assim, surgia mais uma noção de corpo, um corpo conectado à natureza. Olhar, sentir os cheiros, perceber as nuances dos verdes das árvores, tocar e estabelecer um encontro possível entre cada um e o ambiente ao redor. E as observações das alunas continuavam:

Caminhar! Para que isso? Ah, tá calor demais. Nossa, nunca estive aqui, não conhecia essa pista. É Linda! Nossa, como seria bom vir com as crianças! Esse cheiro me lembrou a minha infância, onde eu morava, tinha tantas árvores... Saí de casa cedinho: 6:30 já estava no ônibus. Poder respirar, sentir meu corpo, me sentir sendo cuidada é fundamental.

Caminhar, respirar, mexer o corpo, circular pelo bairro, sentir os cheiros... Todas essas ações expressavam uma relação íntima entre memórias afetivas, sensações presentes e razão, confirmando o que já se estabelece nas reflexões de teóricos preocupados com os gestos de reconexão entre as distintas funções do nosso ser físico:

Os sentimentos parecem depender de um delicado sistema com múltiplos componentes que é indissociável da regressão biológica; e a razão parece, na verdade, depender de sistemas cerebrais específicos, alguns dos quais processam sentimentos. Assim, pode existir um elo de ligação, em termos anatômicos e funcionais, entre razão e sentimento e entre esses e o corpo (DAMÁSIO, 2004, p. 276).

Acolher o grupo pelas manhãs, após alguns encontros, começava a ir além das noções físicas e ambientais. Cada um, a partir das experiências, produzia sentidos que ajudavam a ligar corpo com ideias, afetos, lembranças, vontades, resignificando o lugar do corpo em seus cotidianos cheios de afazeres. O sentido que esses encontros produziam em cada um ampliou as possibilidades de relação com o próprio corpo e tecia elos entre corpo, sentimentos e razão. Elos que se constituíam na experiência e não como verdade absoluta a ser seguida e legitimada por todos. O princípio desse momento de acolhida era: ao mexer o corpo, provocar deslocamentos, efeitos surgiram. Andar, olhar, alongar, perceber, sentir produziria algumas

imagens, ideias, sentimentos. Estávamos interessadas nos efeitos, no que o grupo vivia. Uma aposta no processo do grupo.

O corpo ganhou outra dimensão: de físico e natural, tornou-se um corpo sensível, superando em alguma proporção a separação entre razão e sentimento: a razão cartesiana com a vivência dos afetos mais íntima ao grupo, o corpo tornava-se aberto aos novos modos de conhecer. Em algum lugar, de alguma forma, cada um pode viver e reconhecer um saber como efeito dos processos sensíveis, como mostra o relato da fala de uma aluna sobre um encontro na Praia Vermelha:

Minha palavra é resistência. Como resisto deixar a bolsa, os pesos e caminhar até a praia. Mas, hoje, depois desses encontros, ainda sinto essa resistência e resisto a ela. Pois já sei o quanto me sinto bem, melhor, quando consigo chegar e respirar, olhar esse visual e sentir esse cheiro de maresia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para nós, é urgente a criação de práticas de formação que superem o modelo de escola que nasceu com a revolução industrial; é urgente pensar os objetivos da Educação em função de escolhas que envolvem novas formas de pensar a existência humana sobre a Terra; que envolvem, portanto, valores distintos daqueles que definem o atual contexto sócio-ambiental, determinado por uma história de dominação e controle, tanto sobre a natureza quanto sobre as crianças.

Pesquisar modos de organização do tempo e do espaço que, de fato, ofereçam condições para que, nos cursos de formação, professores e professoras constituam-se como sujeitos de seus corpos e de seus movimentos! Seguir as pistas de seus interesses, apostar em sua capacidade de fazer escolhas, movimento que exige escuta, exercícios de democracia no convívio entre educadores e educandos! Investir em caminhos de formação de professores que mobilizem afetos e desejos, que convidem à fruição das artes, que envolvam criação coletiva de seus projetos pedagógicos. Buscar inspiração nas tradições ancestrais, através de conexão com a natureza, com o cosmo, inaugurando um diálogo de novo tipo, que inclui seres e entes não humanos. Estes são caminhos que têm se mostrado frutíferos no sentido de contribuímos para a formação de professoras e professores que estejam conectados consigo mesmos e comprometidos com a qualidade de vida, com a felicidade de adultos e crianças no cotidiano das escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Resolução CNE/SEB 5/2009, Diário Oficial da União.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DELEUZE, Gilles. **Espinoza, filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba, PR: Criar edições, 2004.

DUARTE JR. João Francisco. Entrevista João Francisco. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, vol. 12 - n. 3 - p. 362-367 / set-dez 2012. Disponível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/4039/2387>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GARCIA, Pedro. Saber popular/educação popular. **Cadernos de Educação Popular**. Petrópolis, Vozes, 1983.

GUATTARI, Félix. e ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUATARRI, Felix. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

_____. **As três ecologias**. Campinas: Ed. Papyrus, 1990.

GUIMARÃES, Áurea M. **“Vigilância, punição e depredação escolar**. Campinas: Papyrus, 2003.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina. **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e inquietudes estéticas para a educação. In: PASSOS, Mailsa Carla Pinto. **Educação como experiência estética**. Rio de Janeiro: NAU, 2011 (30-51).

MORIN, Edgard. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa, Instituto Piaget, 1990.

MOTA, S. M. V.; CAMPOS, C. J. C. A energia corporal resignificando as relações pedagógicas: lições de reich para a educação. In DAMIANO, G., PEREIRA, L.H. e OLIVEIRA, W. (org.). **Corporeidade e Educação: Tecendo sentidos**. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2010.

PLASTINO, Carlos. **O primado da Afetividade**. A crítica freudiana ao paradigma moderno. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

RESENDE, Catarina. O que pode um corpo! O método Angel Vianna de conscientização do movimento como um instrumento terapêutico. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n. 18. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v18n3/v18n3a11.pdf>.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo, Cortez, 2001.

SILVA, Aída M. M. e TIRIBA, Lea. **Direito ao Ambiente como direito à vida**: desafios para a educação ambiental em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2014.

TIRIBA, Léa. **“Crianças, natureza e educação infantil”**. Tese de Doutorado, Departamento de Educação, PUC-Rio, 2005.

A LUDOTECA UFG/RC: OLHARES PARA COMPREENSÃO DE UM ESPAÇO LÚDICO

Laboratório Ludoteca do Curso de Educação Física UFG/RC

Paulo Rogério Santos e Silva³⁵
Juliana Pereira Araújo³⁶

RESUMO: Esta pesquisa apresenta o espaço Ludoteca do curso de Educação Física UFG/RC, e parte da minha experiência neste, um espaço dedicado às crianças, do qual por três anos fiz parte da equipe de ludotecários e que tinha como eixo de ação, os jogos, brinquedos e brincadeiras, assim sendo, a cultura lúdica. A reconstituição dessa experiência partiu de diferentes suportes de memória sendo que a fotografia revelou-se um material fundamental. A pesquisa exigiu o aprofundamento teórico em torno das concepções de espaço, cultura lúdica e narrativas fotográficas. Trata-se de um texto polifônico onde é possível destacar como interlocutores privilegiados os seguintes autores: Michel de Certeau, Henri Lefebvre, Tizuko Morchida Kishimoto, Santa Marli Pires dos Santos, Gilles Brougère, Boris Kossoy, Miriam Moreira Leite, entre outros. O espaço da Ludoteca possui como propósito, potencializar a garantia e a efetivação de um dos direitos da infância, que é à fruição cultural e artística desenvolvida por meio do brincar. Mas este espaço, aos meus olhos, revelou-se muito mais, ao observar que este influencia diretamente a cultura lúdica, assim como também a cultural lúdica influencia o próprio espaço, dialeticamente, e sendo o brincar um elemento cultural, a experiência no espaço da Ludoteca expressa sentidos e significados das práticas sociais, a partir de um patrimônio não-tangível que é o *brincar*.

Palavras-chave: Ludoteca; Espaço; Fotografias.

Introdução

A partir das minhas experiências no grupo de estudo e trabalho desenvolvido no Laboratório Ludoteca do Curso de Educação Física UFG/RC, passei a me interessar em como a criança, enquanto sujeito, vivencia, elabora e absorve suas experiências. Com o tempo e outras reflexões ampliei este interesse ao perceber o espaço da Ludoteca como lugar a ser investigado não apenas pelo que oferece e constrói com e para as crianças, mas também em seus impactos na constituição dos outros sujeitos como os pesquisadores e os ludotecários.

A partir dessa ampliação do olhar passei a vê-la como lócus propício a uma investigação científica na qual para além de uma identificação pessoal há a possibilidade de descobrir quais os sentidos e significados constituídos sobre o espaço da Ludoteca, espaço este que impacta ou contribui para o desenvolvimento dos sujeitos. Assim passei a dirigir

³⁵ Mestrando em Educação UFG/RC dentro da linha de pesquisa História e Culturas Educacionais.

³⁶ Doutora em Educação UFSC. Professora do programa em Educação UFG/RC.

meus esforços no sentido de saber quais as interpretações sobre e da Ludoteca derivam da experiência nela vivida.

A princípio sabemos que a Ludoteca do Curso de Educação Física UFG/RC, tem como principal foco integrar diferentes áreas de conhecimento numa proposta interdisciplinar de atuação, promovendo projetos de formação de educadores e discentes de diferentes níveis de ensino e possibilitar o acesso ao lúdico a diferentes faixas etárias e camadas sociais. Tal proposta nasce da necessidade de implementar ambientes – espaços - de experimentação do brinquedo, do jogo e da brincadeira, para viabilizar e potencializar a garantia e a efetivação de um dos direitos da infância, que é à fruição cultural e artística desenvolvida por meio do brincar.

O programa viabiliza ainda o atendimento às crianças da comunidade em geral, no intuito do desenvolvimento da sociabilidade e de habilidades criativas e expressivas, por meio de atividades lúdicas, dando enfoque principal à importância do brincar para o exercício de ser criança e para a produção de subjetividade, assim como o atendimento de Instituições de Ensino Públicas, Particulares e Filantrópicas possibilitando o acesso ao brinquedo/brincadeira às crianças de diferentes faixas etárias.

Instigado por tal espaço, no transcender das atividades do Laboratório comecei a desenvolver registros fotográficos dos trabalhos e pesquisas ali desenvolvidos e a partir de leituras e de um olhar mais aguçado, passei a observar, por meio das lentes de registro, que as crianças e os ludotecários se constituíam a si mesmos a partir das muitas relações ali estabelecidas. Esse processo se manifesta no modo como organizam as brincadeiras, os tempos, se expressa nos significados construídos pelo brincar, na convivência com o outro, no uso dos objetos, portanto no experienciar o espaço.

A partir destas observações iniciais consigo um ajuste que me impulsiona a Compreender os sentidos e significados sobre o espaço da Ludoteca.

Assumo, portanto a necessidade de manter certa alteridade na lida com o objeto porque preciso e desejo compreendê-lo a partir de seus sentidos históricos e determinados, mas também a partir dos sentidos subjetivos sobre ele elaborados. Penso assim aproximar-me dos rigores que Rockwell e Ezpeleta (1986) apontam como necessários na apreensão de uma instituição em toda a sua complexidade já que isso requer "o manejo das grandes categorias sociais: classes, Estado, sociedade civil etc", mas requer também evitar a mera transferência desses conceitos que foram elaborados e definidos como objetos de análise pertencentes a outro nível. (p. 13-14).

A metodologia que me ampara no processo para responder ao objetivo lança mão da minha história naquele espaço. Utilizarei como ferramenta para potencialização de narrativas sobre a Ludoteca os meus registros fotográficos. Daí então devo admitir que se trata de uma pesquisa qualitativa de cunho autobiográfico no qual meus sentidos e significações norteiam interpretações que auxiliam a atingir o objetivo da pesquisa que é a compreensão sobre a própria Ludoteca do Curso de Educação Física UFG/CAC.

Espero que os resultados clarifiquem as contribuições que o espaço da Ludoteca do Curso de Educação Física UFG/RC oferece para as crianças e para os outros sujeitos que dela participam. Isso é pertinente em um momento no qual a criação de espaços de encontro e sociabilidade para as crianças aponta e inspira possibilidades para práticas educativas e culturais serem vivenciadas no contato entre gerações e possam, assim, estar inseridas em uma dinâmica de produção e reprodução dessas mesmas práticas.

Do diálogo com os autores a Problematização

Nesta pesquisa os elementos que quero compreender e que alimentam essa dinâmica de constituição dos sujeitos, são os sentidos e significados sobre a Ludoteca do Curso de Educação Física UFG/RC. Acessá-los é portanto fundamental e o farei pelos registros fotográficos presumindo que neles ou a partir deles são perceptíveis estas objetivações, apreensões de signos e cultura, em síntese traços da formação do sujeito. Por eles a Ludoteca pode ser interpretada, significada, analisada.

Admitir que na Ludoteca (lugar de relações concretas e subjetivas), adultos e crianças (guardadas as diferenças de papéis) tem a oportunidade de experimentar e conhecer, explorar e manipular o espaço, os objetos e o seu corpo, vivendo experiências, construindo assim seu conhecimento, além de resgatar um dos direitos da infância, ou seja, o direito de brincar é admitir a necessidade em compreendê-la como espaço formativo, constitutivo de sujeitos, de subjetividades e objetivações.

Quanto à proposta da Ludoteca em questão ela busca restituir meios para que a criança possa brincar espontaneamente e sem cobranças; possa criar livremente e aprender através de suas brincadeiras. Também procura através do lúdico estimular as capacidades das crianças e ajudar no desenvolvimento integral destas. Entretanto nele são reproduzidas também as relações concretas estabelecidas pela sociedade.

Instiga-me compreender os sentidos e significados sobre o espaço da Ludoteca assim inferimos duas possibilidades simultâneas. Uma que a consolida como espaço de liberdade do

brincar, no qual a criança está construindo seu mundo interior, portanto, seu conhecimento sobre o mundo se amplia, uma vez que ela pode se colocar no lugar do outro. Nela a criança constrói conhecimentos ao interagir com o seu corpo, objetos, espaços, pessoas, situações e acontecimentos, enfim, com o mundo e no mundo que a cerca. E a outra perspectiva é de que a Ludoteca produz sentidos mediatizados pela cultura, portanto produtos das relações sociais nas quais as tensões de gênero, raça, classe e outros aparecem em maior ou menor grau.

Da primeira vertente teórica advém à leitura que temos do espaço da Ludoteca do Curso de Educação Física UFG/RC, nos apresenta um espaço de precioso recurso de aprendizagem interessante e significativa, pois através do brincar há uma possibilidade de apropriação e constituição de conhecimentos no âmbito das linguagens e dos valores.

Este ambiente criado especialmente para as crianças tem como objetivo estimular a criatividade, desenvolver a imaginação, a comunicação e a expressão, incentivar a brincadeira do faz-de-conta, a dramatização, a construção, a solução de problemas, a socialização e a vontade de inventar, colocando ao alcance da criança uma variedade de atividades que além de possibilitar a ludicidade individual e coletiva, permite que ela construa o seu próprio conhecimento. (SANTOS, 1997, p. 8).

Winnicott (1975) chama a atenção para o fato de que não se pode fazer uma descrição do desenvolvimento inteiramente em termos do indivíduo e, sim, considerar que o comportamento do espaço faz parte do próprio desenvolvimento do sujeito e, portanto, tem que ser incluído, pois, ocorrem constantes desconstruções e reconstruções dos ambientes quando os brincantes os exploram.

Da segunda vertente teórica a percepção de que a Ludoteca enquanto um lugar, não é apenas como espaço físico ou somente lúdico, mas também palco de interações aonde pesam fatores culturais, sociais e individuais, que possui como consequência a tomada do contexto como importante objeto de estudo.

Instiga-me saber como meu olhar sobre a Ludoteca se constrói e consolida a partir de minha experiência. Como significo este espaço que está em pleno desenvolvimento conceitual e compreensivo.

Busco com minhas sucintas e incipientes compreensões, olhar para a Ludoteca do Curso de Educação Física UFG/RC, transcendendo seus significados ordinários. Busco interpretar este espaço considerando que é permeada de intenção, mas também permite a produção do pensamento acerca de si mesmo. Considero que ao produzir e reproduzir significados ela constrói sujeitos. E se reconstrói.

Tomo contribuição de Lefebvre (2006, p. 98) para avançar na elaboração da Ludoteca enquanto espaço dialético. O autor pensa os espaços como, espaços de representação e representações do espaço.

De acordo com o pensamento de Lefebvre (2006) o espaço envolve as contradições da realidade à medida que é um produto social, diante dessa afirmação o espaço torna-se uma mercadoria que se abstrai enquanto mundo, ao mesmo tempo, que traduz as diferenças e as particularidades contextuais. Conferindo a possibilidade de antever os movimentos de opressão ou de emancipação do homem por meio da dialética espacial.

E porque estas contribuições de Lefebvre me fazem pensar o espaço da Ludoteca? O espaço da Ludoteca é um lugar que possui capacidade/possibilidade de influenciar nas singularidades/identidades e assim, potencializar a formação cultural dos sujeitos, como também, estes sujeitos ao se apropriarem destes espaços, legitimam o lugar, lhe conferido a característica de mediador o tornado espaço simbólico das representações sociais.

É fundamental considerar o lugar como palco dos acontecimentos pela sua dimensão real, prática, sensível e concreta. Além disso, se torna fundamental considerá-lo como uma construção tecida por relações sociais no espaço vivido, garantindo uma rede de significações e sentido, tecidos pela história e cultura. O lugar tem usos e sentidos e, portanto, abarca a vida social, a identidade e o reconhecimento (CARLOS, 1996).

Neste sentido, é sobre e no espaço que as marcas da sociedade vêm sendo inscritas, isso através de seus atos, resultado e produto das atividades sociais. (LEFEBVRE, 2006). De outra maneira, é sobre e no espaço da Ludoteca que as crianças/infâncias inscrevem e recebem inscrições, a partir de suas relações também com este, isso fruto de seus atos, ou de relações entre o sujeito histórico que produz o espaço a partir do momento em que assume este como lugar de sua existência; buscando ainda Lefebvre (2006, p. 98), [...] se bem que este espaço não seja nem um “sujeito”, nem um “objeto”, mas uma realidade social, ou seja, um conjunto de relações e formas.

O lugar contém multiplicidades de relações, conforme, deve ser analisado como uma construção cultural que anuncia e reflete, muito além de sua materialidade, há uma constituição de discursos. Venho percebendo, o espaço/lugar da Ludoteca, como um caminho, aonde as relações desencadeiam a reprodução das inscrições, a elaboração de novas formas de inscrição social que justifica este espaço como social, escrevendo sobre a natureza destes sujeitos que ali se comunicam, provocando representações deste espaço. Este lugar, a

Ludoteca do Curso de Educação Física UFG/RC, tanto marca como é remarcada (LEFERVRE, 2006), pelas experiências que são desencadeadas neste, com e por este espaço.

O espaço da Ludoteca é um lugar pensado para potencializar linguagens, estas são possibilidades de vivenciar a infância por uma de suas características principais, a Cultura Lúdica. Lefebvre nos diz que, toda linguagem se situa num espaço. Todo discurso diz qualquer coisa sobre um espaço (lugares ou conjuntos de lugares); todo discurso fala de um espaço (2006, p.110).

O referido autor quando fala destes discursos, que são legitimados no espaço, aponta que devemos compreender os discursos no, sobre, e do espaço. Estes discursos – no, sobre e do espaço – são fundamentais para compreendermos o espaço da Ludoteca como um lugar que através da Cultura Lúdica, propõem momentos de emancipação das infâncias que ali se encontram. Cabe a nós penetrar na Ludoteca do Curso de Educação Física UFG/RC, e tentar compreender as práticas sociais e o lugar onde estas ocorrem; pois é daí que viram especificidades que darão o tom qualitativo do seu processo de formação e de sua inserção, ou seja, o lugar da Ludoteca na sociedade. Portanto, ao abordar as relações que se manifestam neste espaço não se pretende buscar meras características culturais e sim uma busca do entendimento da produção/reprodução social em uma sociedade de classes.

Ao ter o espaço como uma categoria de análise e me fundamentar na teoria de Lefebvre, faço do meu olhar, quanto ao espaço da Ludoteca, [...] tanto de maneira material, quanto de maneira abstrata. Um tal espaço toma valor simbólico (2006, p.116-117). Os discursos, as experiências, as realidades, as relações sociais, as relações de poder, as tradições, as vivências culturais dão forma aos discursos e colocam em diálogo vários conhecimentos produzidos no, sobre e do espaço. O espaço é o lugar da prática social, é neste lugar que os discursos se articulam dialeticamente, e estes se encontram e falam sobre um espaço.

Acredito que em sendo espaço *para* as crianças a Ludoteca potencializa o desenvolvimento destas de modo orientado já que nela as crianças constroem seus mundos sociais sofrendo influências de um contexto social, histórico e cultural. Sarmiento (2006, p.19) nos ampara, pois afirma, que “cada criança vive no interior de um sistema simbólico que administra o seu espaço social”. É esse sistema simbólico que oferece ou não à criança possibilidades de fazer, pensar, escolher determinadas coisas.

Este processo é tanto criativo quanto reprodutivo. O que dá à visibilidade, neste processo, é que as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da

natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia. (SARMENTO, 2005, p. 373)

A Ludoteca é um destes espaços sociais reprodutores, mas também, disseminador de propostas emancipatórias, que por sua polissemia, e esta gerada pelas relações, espaço e infância, possibilitam uma investigação fecunda, isso se justifica, pois, através da visão de construção social da infância que considera de modo análogo, a importância do sujeito, no caso a criança, e da coletividade (o espaço é parte deste coletivo): as crianças negociam, compartilham e criam culturas.

Assim, o espaço é parte desta teia de construção de significados, produto de uma prática social, que possibilita a expansão dos sujeitos e a ressignificação das representações deste espaço, desta forma, as infâncias que são vivenciadas neste lugar, produzem reflexão sobre o espaço e a prática social, questões que não são focalizadas separadamente, pois ambas se articulam, incluindo ou excluindo. (LEFEBVRE, 2006.)

Após alguns parágrafos abordando o espaço da Ludoteca do Curso de Educação Física UFG/RC, inferindo ou apontando as relações produzidas e reproduzidas neste, busco trazer outro elemento que nesta proposta de pesquisa surge também como estratégia de compreensão do mundo, e nesse caso, o mundo ao qual nos referimos é o da Ludoteca.

A fotografia, estratégia de compreensão do mundo, aparece nesta pesquisa a fim potencializar narrativas que orientem a descoberta dos sentidos e significados produzidos na e sobre a Ludoteca do Curso de Educação Física UFG/RC. Essa atividade ocorrerá na medida em que, a partir das fotografias narrativas descritivas e interpretativas se estruturam, se adensam, se fortaleçam. A fotografia é nesta pesquisa mais do um recurso artístico é também metodológico e acadêmico.

Compreendendo que uma imagem nunca é inocente representação desprovida de significação, e sim um documento sócio histórico de uma época, de um lugar, de um grupo social, atestado de usos e costumes. É formadora de identidades que se constroem no cotidiano (DUBOIS, 1993). Dessa forma, investigar imagens é construir um discurso visual – e no caso desta pesquisa autobiográfico - de um determinado tempo-espaço, com uma história cheia de significações explícitas, tanto quanto implícitas.

Segundo Dubois (1993), na ideia de compreender a transformação do real pela foto, entende-se que esta é uma ramificação de códigos. Portanto, pode-se afirmar que “[...] a significação das mensagens fotográficas é de fato determinada culturalmente, que ela não se

impõe como uma evidência para qualquer receptor, que sua recepção necessita de um aprendizado dos códigos de leitura [...]” (p. 41-42). Nesse sentido, a foto passa a ser reconhecida como reveladora de uma verdade interior, de aspectos culturais que passam a ser traduzidos a partir da imagem fotográfica.

Ainda nessa perspectiva, Martins (2002) aborda que existem dimensões, significações e determinações ocultas na realidade fotografada que demandam aos pesquisadores decifram o que se esconde por trás do visível e do fotografável. A fotografia pode ser entendida, segundo o autor, como meio de compreensão imaginária da sociedade. (p. 224). A realidade apresentada pela imagem fotográfica, afirma o autor, “[...] não é mais ela mesma, e sim uma realidade mediada pelo tempo da fotografia, pelo olhar e pela situação social do próprio fotógrafo, por aquilo que ele socialmente representa e pensa [...]” (p. 225).

A partir das questões que foram expostas podemos afirmar que nossa questão problematizadora perpassa por: *Como os sentidos e significados são constituídos sobre o espaço da Ludoteca do Curso de Educação Física UFG/RC?*

O Objetivo Geral

Compreender os sentidos e significados que são constituídos sobre o espaço da Ludoteca a partir das narrativas de um ludotecário.

Os Objetivos Específicos

- *Problematizar a Ludoteca enquanto espaço de produção de cultura e significados, relacionados à Ludicidade na e para a infância;*
- *Descrever o espaço do Laboratório Ludoteca do curso de Educação Física UFG/RC;*
- *Refletir o uso da fotografia como meio de narrativas e potencializador de análise da experiência de um ludotecário.*

Metodologia

Ao adotar como problemática as leituras e interpretações no, sobre, e do espaço da Ludoteca produzidas pelo próprio pesquisador em um espaço específico que é a Ludoteca do curso de Educação Física UFG/RC algumas orientações metodológicas se fazem necessárias.

Infiro que as compreensões que busco sobre a Ludoteca expressam ou reproduzem concepções sociológicas de infância e de mundo assim como emergem novas elaborações e

possibilidades. Entretanto o fato de atingir tais compreensões através de meus registros fotográficos faz com que a pesquisa assuma um caráter autobiográfico. Assim ela se conforma nas subjetividades particulares que significam e dão sentido a momentos, manifestações, culturas, rotinas. Subjetividade que está imersa na realidade concreta do espaço e por isso ela também é determinada.

Para dar conta do objeto Ludoteca com o objetivo de descobrir sentidos e significados dela e sobre ela considero a necessidade de garantir que:

O primeiro momento desta pesquisa seja baseado na aquisição\produção de conhecimento que permita elaborar a Ludoteca com base no conceito de espaço porque entendemos que a análise das representações sócio espaciais dos lugares que disseminam a cultura lúdica, especificamente a Ludoteca do curso de Educação Física UFG/RC, vem, ao longo do tempo, influenciando a construção de identidades, bem como delineando o potencial de aprendizagem de tais instituições. Para atingirmos esta meta (objetivo específico por sinal) partilharei dos olhares de Lefebvre (2006), autor que converge para a indicação de que o espaço físico se caracteriza por ser um objeto de representação, ganhando uma dimensão simbólica capaz de regular conduta, justificar determinadas práticas e contribuir para a construção de identidades. Ao analisar as representações dos lugares de ensinar e lugares de aprender pretendo tomar o espaço como objetivação de representações sociais associadas às práticas desenvolvidas na Ludoteca.

O momento seguinte na pesquisa configura a pesquisa de campo arquitetada pelas narrativas geradas no processo de interpretações (se necessário da textualização) das fotografias contidas no acervo da própria Ludoteca. O material será gerado de uma seleção das imagens obtidas pelo próprio pesquisador entre os anos de 2011 a 2013, no Laboratório Ludoteca do curso de Educação Física UFG/RC espaço que propõe potencializar a cultura lúdica para a infância e o foram conseguidas quando este estava na condição de ludotecário.

Com base na avaliação de teses e dissertações cuja metodologia se consubstanciou na fotografia prevejo o uso de 30 fotografias-narrativas que retratam a própria Ludoteca, as brincadeiras e as próprias crianças. Visualizaremos as fotografias como texto, mas buscando garantir que elas componham um quadro analítico melhor estruturado ou fiquem mais explícitas ao leitor, ao outro, assim pensamos em uma estratégia metodológica complementar para a utilização das *Imagens da Ludoteca* objetivadas em fazer com que as fotografias estimulem narrativas escritas neste caso do próprio pesquisador, ou seja, utilizaremos das fotografias como potencializadoras de narrativas escritas de caráter autobiográfico.

Espero que em contato com a fotografia, ou seja, através das narrativas, possamos produzir discursos que revelem interpretações sobre o espaço de produção de cultura lúdica, a Ludoteca. Consequentemente assumo com tal atividade a possibilidade de compreender o espaço da Ludoteca, as práticas pedagógicas ali presente e como as se criam e resignificam os conhecimentos na e para a Ludoteca.

O estudo da imagem é fundamental para o entendimento dos múltiplos pontos de vista que os homens constroem a respeito de si mesmos e dos outros, de seus comportamentos, seus pensamentos, seus sentimentos e suas emoções em diferentes experiências de tempo e espaço. Trata-se de tomar a imagem como objeto, procurando compreender o lugar dos ícones como parte constitutiva dos sistemas simbólicos, estendendo a eles as mesmas preocupações teóricas e metodológicas presentes no estudo das representações sociais. Assim, as imagens dialogam com a realidade e com a representação dessa realidade – as imagens também são observações estéticas e documentais da realidade, carregando significados transparentes de emoção, afetividade, ludicidade, entre outros. O processo de percepção ao fotografar assemelha-se ao observador na antropologia – perceber o outro, suas diferenças e registrá-las é a principal tarefa da fotografia (KOSSOY, 2002).

Creio, que as narrativas fotográficas não só podem ajudar na descrição das experiências que neste espaço são potencializadas, como podem de fato reconstituir o “clima” das situações vivenciadas nas cores que elas se apresentavam, criar um ambiente de verossimilhança e, por conseguinte, de persuasão analítica ou guia para teorizações e avanços compreensivos do pesquisador que são verdadeiramente o objeto da pesquisa. As imagens não devem limitar a “reviver” um estar lá, mas sedimentar os alicerces do caminho da descrição interpretativa e auxiliar na articulação das tramas da indução, ajudar na compreensão das interpretações, e não apenas distrair a atenção do leitor entre o folhear das páginas. Desta forma, as imagens não se caracterizam apenas como parte ilustrativa do texto, muito menos o texto surge no intuito de explicar as imagens, é na verdade uma via de mão dupla, ambos comungam na intenção de possibilitar reflexão sobre a temática em questão, o espaço da Ludoteca.

As narrativas fotográficas caminham no conceito de fonte, isso implica em determinadas apropriações para o uso da imagem fotográfica, o que para Mauad (1996, p.82), “[...] a fotografia – para ser utilizada como fonte histórica, ultrapassando seu mero aspecto ilustrativo – deve compor uma série extensa e homogênea no sentido de dar conta das semelhanças e diferenças próprias ao conjunto de imagens que se escolheu analisar”.

É com este olhar, que consideramos a fotografia como uma representação a partir do real, “em função da materialidade do registro” (KOSSOY, 1999, p.31), pois é parte de uma realidade concreta em um determinado espaço e tempo, assim é considerada um documento do real, uma fonte histórica.

Toda e qualquer fotografia, além de ser um resíduo do passado, é também um testemunho visual no qual se pode detectar – tal como ocorre nos documentos escritos – não apenas os elementos constitutivos que lhe deram origem do ponto de vista material. No que toca a imagem fotográfica, uma série de dados poderão ser reveladores, posto que jamais mencionados pela linguagem escrita da história. (KOSSOY, 2001, p.153-154).

Em síntese tenho a fotografia como “instrumento de apoio à pesquisa, como meio de conhecimento visual da cena passada e, portanto, como uma possibilidade de descoberta”. (KOSSOY, 2001, p.53). Somando ao olhar de Kossoy, temos Paiva (2006, p.13-14) que compreende as imagens fotográficas como fontes que possibilitam “a realização de profundos mergulhos no passado”, proporcionando ainda a apreensão sobre a complexa rede de relações e cultura que se apresentava em determinada época.

Esta perspectiva ocorre, pois, além de uma imagem fixa e produzida, a fotografia “informa sobre os cenários, as personagens e os acontecimentos de uma determinada cultura material”. (BORGES, 2005, p.82). A autora salienta que a imagem fotográfica possui o papel “cultural, que tanto informa quanto constrói interpretações sobre os objetos e sujeitos fotografados”. (2005, p.92). É proeminente destacar o “seu poder de celebrar e difundir a memória coletiva de grupos sociais e sua capacidade de definir perfis socioculturais” (BORGES, 2005, p.92), e é exatamente esse o objetivo da fotografia nesta pesquisa, valer-se das imagens fotográficas como fonte de pesquisa para auxiliar na compreensão da história recente do espaço da Ludoteca.

Estas possibilitam reconhecer com fertilidade os relatos orais, ou seja, os momentos que serão descritos por meio das narrativas (as fotografias em si já são narrativas) deixando de permanecer no espaço da imaginação e tornando-se palpáveis ou visíveis para o outro que não viveu tal experiência na realidade descrita. É a imagem fotográfica que possibilita este momento de demonstrar e observar um momento da realidade.

O que procede é que “a imagem fotográfica fornece provas, indícios, funciona sempre como documento iconográfico acerca de uma dada realidade. Trata-se de um testemunho que contém evidências sobre algo”. (KOSSOY, 1999, p.33). Porém deve-se compreender que apenas os registros fotográficos não são satisfatórios para a captação dos processos que levarão a uma análise.

É pelo viés das informações contidas nas imagens fotográficas, que se procura a complementação com elementos de outras naturezas, as narrativas são um exemplo, que possibilitem validar o que é perceptível visualmente naquela representação imagética. Isso ocorre pelo fato de que o “processo de construção do signo fotográfico implica necessariamente a criação documental de uma realidade concreta”. (KOSSOY, 1999, p.46).

É o conflito entre a realidade que se vê: a segunda realidade (a que se insere no documento, a representação) – através de nossos filtros culturais, estético/ideológicos – e a realidade que se imagina: a primeira realidade (a do fato passado), recuperado apenas de maneira fragmentária por referências (pleno de hiatos) ou pelas lembranças pessoais (emocionais). (KOSSOY, 1999, p.47-48)

A imagem se revela como uma “realidade moldável em sua produção, fluida em sua recepção, plena de verdades explícitas (análogas, sua realidade exterior) e de segredos implícitos (sua história particular, sua realidade interior), documental, porém imaginária”. (KOSSOY, 1999, p.47-48). Segundo o autor, existem, na imagem fotográfica, diversas realidades; “fluidas na representação e/ou que dela emanam” (KOSSOY, 1999, p.41-43), sendo duas destas seguramente identificáveis e distintas: a primeira realidade, correspondente à qual o fotógrafo tem contato e a partir da qual constrói sua representação, “um dado tema na dimensão da vida”; e a segunda realidade, correspondente à realidade do próprio objeto construído e que agrega elementos à primeira.

Explorando a apresentação das etapas da pesquisa, esclareço a necessidade de contextualizar historicamente a imagem fotográfica, o que para Kossoy (1989) é um desafio tendo a fotografia como fonte. Ele estrutura esta tarefa nas seguintes etapas:

- A) Reconstituir o processo gerador do artefato, compreendendo seus elementos constitutivos;
- B) Determinar os elementos icônicos que compõem o registro visual.

Estes pontos levantados pelo autor implicam e demonstram a importância em desenvolver uma análise técnica (informações implícitas) e iconográfica (informações explícitas) do registro fotográfico.

A primeira consiste na análise do material, do artefato. Através dela pode-se descobrir a técnica utilizada, o fotógrafo, o período de tempo em que foi produzida a fotografia, ou seja, é a reconstrução do processo que gerou o artefato, de seus elementos construtivos. Já a segunda, e nela temos particular interesse, tem o intuito de inventariar e classificar o conteúdo da imagem, permanecendo no aspecto literal e descritivo. O autor ainda aponta que as múltiplas dimensões de significados que orientam a interpretação da imagem dependem da

reconstrução do sistema cultural, do contexto em que o ato fotográfico ocorreu e as identidades dos sujeitos envolvidos naquele evento.

Já a análise iconográfica

[...] tem o intuito de decupar, inventariar e classificar o conteúdo da imagem em seus elementos icônicos formativos; o aspecto literal e descritivo prevalece, o assunto registrado é perfeitamente situado no espaço e no tempo, além de corretamente identificado. [...] Situa-se no meio caminho da busca de significado do conteúdo; ver, descrever e constatar não é o suficiente. É este o momento de uma incursão em profundidade na cena representada, que só será possível se o fragmento visual for compreendido em sua interioridade. Para tanto, é necessária, a par de conhecimentos sólidos acerca do momento retratado, uma reflexão centrada no conteúdo, porém, num plano além daquele que é dado ver apenas pelo verismo iconográfico. (KOSSOY, 1989, p.65)

Considerações finais

Esta pesquisa aponta elementos de um trabalho maior, o qual vem sendo desenvolvido no mestrado em Educação UFG/RC na linha de história e culturas educacionais. A pesquisa está em andamento mas acreditamos que o acúmulo até aqui conquistado contribui ao debate proposto pelo evento e que converge ações e reflexões sobre a investigação qualitativa em educação. Nos importa por ora lançar luzes ao objeto que é a Ludoteca e ao modo como buscamos investigá-la e que mescla teoria, subjetividade, imagem e auto-biografia.

Até o momento podemos constatar que os primeiros olhares frente a experiência do ludotecário/pesquisador, ao observar as Imagens da Ludoteca, elenca à importância do brincar para a constituição do sujeito e buscou-se olhar para a Ludoteca, local especificamente organizado para o brincar e que este possibilita a capacidade de produção simbólica das crianças nesses espaços.

No diálogo com diferentes autores, afirma-se a importância do espaço que potencializa ou limita a brincadeira das crianças. As crianças têm direito a espaços de qualidade para brincar. Ao olhar para as configurações físicas da Ludoteca, no presente trabalho, percebeu-se que esse espaço, organizado inicialmente pelos adultos, propõe fisicamente itinerários de brincadeiras. Os objetos concretos que compõem os cantos temáticos, pelo seu poder expressivo, comunicam mensagens, expressam ideias, mas também potencializam múltiplas significações aos usos sociais que as crianças lhe conferem.

Diante do espaço as crianças vão além, da materialidade, transvem. Na sutileza dos olhares, nos encontros, nas brincadeiras, na riqueza de narrativas as crianças apropriam-se dos

espaços, criam diferentes enredos, produzem outros sentidos e evidenciam, por meio de suas manifestações a sua capacidade de produção simbólica.

Até este momento na pesquisa, observou-se, a partir das Imagens da Ludoteca, que o contexto material, temporal e relacional da brinquedoteca, permitia a criança observar, manipular, descobrir, encontrar, brincar e estabelecer sentidos.

Os espaços coletivos da infância, precisam considerar os sentidos produzidos pelas crianças e seus diferentes modos de organização. Observou-se que os sentidos compartilhados entre as crianças, foram respeitados e acolhidos pelos adultos, implicando assim, em novas formas de organização e configuração do espaço.

Compreender a criança como sujeito competente nas relações, capaz de falar de si e dos outros, requer pensar espaços/tempos atentos ao delicado e sutil processo de constituir-se sujeito por meio do brincar.

É observado pelas Imagens da Ludoteca que o melhor da brincadeira foi imaginar, criar, ressignificar. Objetos exerceram diferentes papéis e funções. Embalagens abandonadas, transformaram-se em brinquedos preciosos. Espaços se transmutaram em infinitos cenários. De túnel do tempo à casa monstro. Liberdade e criatividade moldando um brincar que multiplicou possibilidades, enriquecendo o aprender.

Referências bibliográficas

BARDIN, L. (1977). **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70.

BORGES, Maria Eliza L. **História & fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CARLOS, Ana Fani. **A (re) produção do espaço urbano**. São Paulo: Edusp, 1996.

DUBOIS, Philippe. **O Ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas: Papyrus, 1993.

EZPELETA, Justa, ROCKWELL. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

HELLER, A. **Cotidiano e história**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1989.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. 4. ed. Barcelona: Península, 1994.

KOSSOY, Boris. **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

_____. **Fotografia e História**. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Os tempos da fotografia:** o efermero e o perpétuo. São Paulo. Ed: Ateliê Editorial, 2007.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço.** Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início - fev.2006

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem.** São Paulo: Contexto, 2002.

MAUAD, Ana Maria. **Através da Imagem:** Fotografia e História Interfaces. Tempo, v1. N2. UFF, Rio de Janeiro: 1996.

PAIVA, Eduardo França. **História & imagens.** 2ª ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico em diferentes contextos.** Petrópolis. Vozes, 1997.

SARMENTO, M.J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n 91, Maio - agosto, 2005.

_____. Mapa de conceitos na área de estudos da sociologia da infância. **Revista Eletrônica Zero-a-seis.** Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância, Centro de Ciências da Educação, UFSC, n 14, agosto – dezembro de 2006.

WINNICOTT, D. W. (1975) **O brincar & a realidade.** Trad. J. O. A. Abreu e V. Nobre. Rio de Janeiro: Imago.