

INFÂNCIA(S) EM PERIFERIAS URBANAS: O DIREITO À CIDADE E A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DA INFÂNCIA NUMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL⁴¹

Maria Tereza Goudard Tavares⁴²

Resumo

São Gonçalo é um dos municípios mais populosos do Estado do Rio de Janeiro e território de nossas *pesquisas interessadas*, onde a pluralização das experiências infantis, os diferentes modos de ser criança, bem como a heterogenização da infância como categoria geracional, vem colocando questões nodais para as diferentes agências sociais *reguladoras* da infância, como a família, a escola, os mass-media. No caso da escola, amplia-se a perplexidade daqueles e daquelas que apresentam dificuldades para compreender o movimento estatuto contemporâneo da infância.

Palavras-chave: Formação de Professores/as; educação infantil; infâncias em periferias urbanas.

Abstract

São Gonçalo is one of the most populated municipalities of the State of Rio de Janeiro and territory of our researches concerned, where the children's experiences, pluralization the different modes of being a child, as well as the heterogenization of childhood as generational category, has been putting questions to the various social agencies nodal regulators of childhood, such as the family, the school, the mass-media. In the case of school, expands the bewilderment of those and those which present difficulties to understand the shifting status of contemporary childhood.

Keywords: Teacher Training; early childhood education; childhoods in urban peripheries.

⁴¹Texto escrito a partir da Conferência "Infância e cidade" apresentada no II Congresso Internacional Infâncias e Brinquedos de Ontem e de Hoje.

⁴²Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Líder do diretório de pesquisa Vozes da Educação: Memória, História e Formação de Professores-CNPq. Pesquisadora associada ao Grupalfa da FE/Universidade Federal Fluminense. E-mail: mtgtavares@yahoo.com.br

Criança é o gerúndio do verbo criar. Criança é aquele que deve ser criado. Portanto, a palavra criança quer dizer que se espera, se deseja e se faz tudo para que ela se crie nos dois sentidos da palavra: torne-se um adulto e seja criadora de sua própria vida (CHAUÍ, 1990).

Esse artigo é fruto de uma pesquisa em desenvolvimento contemplada com financiamento da FAPERJ e vem sendo realizada no município de São Gonçalo, no Leste Fluminense, tendo como objetivos mais amplo a formação de professoras da infância e os direitos da criança como uma questão fundamental a ser discutida e (re)conhecida nas escolas de educação infantil.

A citação utilizada na introdução deste artigo é emblemática do lugar complexo ocupado pela infância na contemporaneidade. Acompanhamos meio que nocauteados pela velocidade das transformações cotidianas, a tensão entre os discursos estruturados sobre a infância e as condições materiais, objetivas e subjetivas, nas quais as múltiplas infâncias concretamente se realizam.

Em São Gonçalo, um dos municípios mais populosos do Estado do Rio de Janeiro e território de nossas pesquisas interessadas, a pluralização das experiências infantis, os diferentes modos de ser criança, bem como a heterogenização da infância como categoria geracional, vem colocando questões nodais para as diferentes agências sociais reguladoras da infância, como a família, a escola, os mass-media. No caso da escola, sobretudo, no interior de suas práticas cotidianas amplia-se a perplexidade daqueles e daquelas que apresentam dificuldades para compreender o movediço estatuto contemporâneo da infância: os/as professores/as.

Etimologicamente a palavra infância deriva-se do latim *infant* que significa *aquele que não fala*, aquele que vem sendo falado pelos diferentes discursos e saberes, sejam estes saberes: médicos, jurídicos, psicólogos, pedagógicos, midiáticos, etc. Porém, no terreno concreto, miúdo da vida cotidiana, principalmente na contemporaneidade, multiplicam-se a polifonia das vozes infantis: a criança sai dos bastidores do cenário sociocultural, demandando também o *status* de ator/atriz principal:

Ferrugem tem 11 anos, e segundo o próprio está na vida desde 8 anos e já *encomendou* dois. Não tendo medo de nada, só de assombração (Jornal “O São Gonçalo”, maio de 2005).

Wallace vai à escola, somente quando a avó briga. Parte do dia fica fazendo malabarismo com outros meninos num sinal de uma avenida movimentada, próxima à favela do Sabão, em Niterói. Ele tem 12 anos, mas parece ter 9, por conta de seu corpo franzino. Quer ser artista, jogador de futebol. Sonha em ter dinheiro para comprar moto, casa, muita comida para ele, irmãos e a avó. Não conhece a mãe, que abandonou a casa quando ele tinha 2 anos. Do pai, só lembra que está preso em Bangu I. Diz que gosta da escola, da professora, mas que acha chato copiar aquele *monte de dever* (...) (2005).

Flávia Aline, 19 anos, estudante do curso de Pedagogia da UERJ-S.G. e professora contratada da rede municipal de educação de São Gonçalo, ao chegar na escola de um dos bairros mais pobres e populosos da cidade, em maio de 2003, foi logo designada pela diretora para uma classe de alfabetização que estava sem professor desde o início do ano letivo, isto é: fevereiro de 2003. A diretora, antes de apresentar Flávia Aline à turma, lhe advertiu com uma “certa naturalidade” que a classe só tinha “peste”, que era a tudo “marginal”, sem um pingão de educação. (...) No primeiro encontro com a turma, a jovem professora se apavorou com o que viu: todos gritavam ao mesmo tempo, se empurravam, se socavam o tempo todo. (...) Flávia Aline confirmou a sua frustração com a sua primeira experiência docente: eles pareciam bichos, não eram gente. (...) *A sala parecia um hospício, ninguém parava quieto. Tive de berrar, gritar, deixar muita gente sem recreio. (...) Hoje, eu os adoro e acho que eles a mim. Construimos nossas regras. Eles são normais, só precisavam de carinho e de limites* (...) (Entrevista realizada em setembro de 2005).

Diante desse cenário, brevemente exposto acima, gostaria de problematizar alguns aspectos que vimos procurando compreender coletivamente nos espaços nos quais trabalhamos/pesquisamos: afinal, o que as infâncias estão falando/fazendo que deixam de sobressaltar o “mundo da escola”? O que nós, adultos, em especial, professores/as sabemos sobre, aprendemos com a(s) infância(s)? Existe a infância e/ou as infâncias são apenas “construções inventadas”?

A contribuição deste texto se insere num conjunto de reflexões realizadas a partir de um trabalho investigativo em escolas de periferias urbanas, especialmente nos últimos sete anos, na cidade de São Gonçalo.⁴³ Trata-se do segundo maior

⁴³O município de São Gonçalo, segundo dados do IBGE (2010) apresenta um altíssimo, acelerado e não planejado crescimento populacional. Contando com mais de noventa bairros, o município é um retrato vivo das “desigualdades multiplicadas”, expressas em seus bolsões de pobreza e violência urbana.

município em densidade populacional do Estado do Rio de Janeiro, território físico-geográfico de (re)invenção cotidiana da(s) infância(s).

O (des)aparecimento da infância: questões para se pensar na escola

Infância. Poucos são os campos de experiência humana e da própria produção do conhecimento em que tão enfaticamente o pensamento ocidental permitiu elaborar generalizações e naturalizações, que de modo geral, se apresentam como ahistóricas e biologizantes.

Segundo autores como Postman (1999) e Sarmento (2000, 2004, 2007) o interesse histórico pela infância é recente. Como objeto distinto de conhecimento, sobretudo pelo campo historiográfico, a referência à infância aparece muito tardiamente, sendo inclusive, uma das razões que levaram Philippe Ariès (1981) a firmar a inexistência de um “sentimento da infância” até o começo da modernidade.

Como registra esse historiador em seu livro “História social da criança e da família”, a noção e o sentimento da infância firmaram-se com o advento do individualismo moderno, no contexto das transformações objetivas e subjetivas ocorridas nesse período, em todos os campos da vida humana.

Assim, em linhas gerais, a concepção da infância é uma concepção moderna: “remetidas para o limbo das existências meramente potencias, durante grande parte da idade média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial” (SARMENTO, 2004, p. 3).

Nesse sentido, apesar de paradoxalmente, sempre terem existido crianças, “seres biológicos de geração jovem”, nem sempre houve infância. Isto é, a infância enquanto uma categoria social com estatuto próprio.

Queremos ressaltar que a construção histórica da infância foi resultante de um processo complexo, que incluiu muitos fatores, dentre eles, a produção de representações sobre a criança, a estruturação de seus cotidianos e modos de vida e, especialmente, a constituição de instituições sociais específicas para educar/cuidar das crianças (SARMENTO, 2004).

Assim, a *institucionalização da infância* a partir da conjugação desses fatores vai explicitar a concepção da infância como um artefato social, cultural e não uma necessidade natural biológica (POSTMAN, 1999).

Um dos fatores decisivos para essa institucionalização foi a constituição de instâncias públicas de socialização. A progressiva institucionalização da escola pública, bem como a sua expansão como escola de massas, vai operar decisivamente na construção social da infância:

Deu-se assim a “institucionalização educativa de infância”, pela separação formal e protegida pelo Estado das crianças face aos adultos, durante uma parte do dia, e pelo cometimento correspondente de exigências e deveres de aprendizagem, que são também modos de inculcação de uma epistemologia (inerente à cultura escolar), de um saber homogeneizado (o de ciência normal), o de uma ética (a do esforço) e a de uma disciplina mental e corporal (SARMENTO, 2004, p. 4).

Os projetos pedagógicos dirigidos às crianças surgem como algo novo em meio a movimentos mais ou menos conscientes de construção de uma nova sociedade. O objetivo número um era afastar a criança da convivência intergeracional, que agora começa a soar como promíscua. Como consequência desses fatos, surge o moderno colégio, dentro do qual a criança é “separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena” (ARIÈS, 1981, p. 11). Sobre esta base, a criança, pretende-se erigir o novo mundo social, fabricando-a como o mais intensamente novo. “Começa a nascer aí a criança que conhecemos: inventa-se aí a infância” (RODRIGUES, 1992, p. 122).

A criança perde o anonimato. Transforma-se em “indivíduo”, essa peça tão relevante para a edificação do nosso modo de vida, e passa a ser sujeito de direitos e desejos, dotado de importância social até então desconhecida. Em torno dessa importância é organizada a família, agora responsável por sua educação e afetividade. Família e escola se aliam em função deste “pequeno ser”, singular e único, para o civilizar e para fazer dele uma criança “bem educada” – se quisermos utilizar uma expressão hoje corrente, mas que não aparece antes do século XVII. (RODRIGUES, 1992).

No contexto do “aparecimento da infância” e/ou de sua “invenção”, são constituídos também um conjunto de saberes sobre a criança, já compreendida como objeto de conhecimento e foco de um conjunto de prescrições, normas, regras produzidas a partir do que esse campo de conhecimento convencionou denominar de “normalidade”. Esse conjunto de saberes, paulatinamente, constituem e demarcam um campo disciplinar destinado ao estudo e a normalização da infância, com ênfase especial na puericultura, pediatria, psicologia e na pedagogia (NARODOWSKI, 1996).

De modo geral, a criação e a expansão da escola, o recentramento do papel da família no cuidado e educação dos filhos, a produção de um campo especializado e disciplinar de saberes nos últimos duzentos anos, contribuiu para a configuração de *um ofício da criança* (SARMENTO, 2004), intensamente associado à atividade escolar e a uma “*administração simbólica da infância*”⁴⁴ (SARMENTO, 2004, p. 5).

Na contemporaneidade, face às inúmeras e complexas transformações sociais, bem como às mudanças estruturais nos diferentes campos da vida humanas, como trabalho, meio ambiente, mass media, economias globalizada, crise dos Estados-providência dentre outros, a idéia-força de uma infância universalmente globalizada não anula, pelo contrário, potencializa a multiplicação das desigualdades inerentes às condições sociais, de gênero, de etnia, de classe, de acesso aos direitos fundamentais, dentre eles o direito à alimentação, à educação, a uma vida digna e feliz. “Há várias infâncias dentro da infância global, e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea” (SARMENTO, 2004, p.6). Aliás, segundo dados recentes da UNICEF (2010), a infância é o grupo etário e geracional que, mediante as condições atuais de globalização hegemônica, é mais (e fortemente) afetado pelas “desigualdades multiplicadas”, principalmente, pelas guerras, pela pobreza, pela fome, pela destruição ambiental, pelo crime organizado, pela ausência de políticas públicas destinadas (e efetivamente implementadas) às crianças, especialmente, nos países dos chamados “terceiro e quarto mundo” (Latino-americanos, africanos, indianos e asiáticos).

⁴⁴Segundo Manoel Sarmiento (2004), a *administração simbólica da infância* refere-se a um determinado conjunto de “normas, atitudes procedimentais e prescrições nem sempre tomadas expressamente por escrito ou formalizadas, mas que condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade” (2004, p. 5)

Isto posto, entendemos que questões como o (des)aparecimento da infância, e o seus diferentes mundos culturais e sociais, deveriam ser temas permanentes de discussão e aprofundamento na formação cotidiana da professora, especialmente, daquelas que trabalham na educação da infância.

Buscando dar consequência a uma concepção de formação que compreende a escola e suas relações cotidianas, como *locus* privilegiado do contexto formativo (político, pedagógico, epistêmico, relacional, ético e estético) da professora, destacamos, a seguir, alguns movimentos da “investigação-cúmplice”,⁴⁵ que vimos desenvolvendo, juntamente com um grupo de estudantes de Pedagogia,⁴⁶ nas escola municipal de Educação Infantil Arca de Noé, no município de São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro.

Alfabetização cotidiana no contexto de uma escola de Educação Infantil

Ao iniciarmos nosso trabalho de pesquisa na escola Municipal Arca de Noé, tínhamos acordado com o seu coletivo (professoras e equipe pedagógica) que, além dos encontros mensais com toda equipe (inclusive merendeiras, inspetoras, zeladoras), teríamos encontros quinzenais com as quatro turmas de Educação Infantil⁴⁷ e com as famílias das crianças, bimestralmente. Os temas acordados com as professoras e equipe pedagógica procuravam dialogar com questões concretas de seus trabalhos: currículo, organização do tempo e de espaço da escola, o desenvolvimento infantil, a agressividade e a sexualidade da criança, as culturas infantis, o trabalho com crianças com necessidades educativas especiais, etc. A demanda mais urgente e definida

⁴⁵A *investigação-cúmplice* para nós desenvolvida, busca subverter a relação pesquisador/pesquisado, tensionando a clássica relação sujeito/objeto: não mais a relação binária sujeito/objeto e sim, uma relação solidária sujeito-sujeito, assumindo as tensões presentes nessa relação. A investigação-cúmplice representa uma opção político-epistemológica que ao desejar “conhecer com” assume as implicações e as ambigüidades presentes nesse processo.

⁴⁶Trata-se do projeto de iniciação científica “A(s)infâncias e a cidade: Investigando processos formativos nos territórios gonçalenses”(2010).

⁴⁷A escola funciona em dois turnos, atendendo a três turmas de jardim II (5 anos) e uma turma de jardim I (4 anos), contabilizando um total de noventa crianças regularmente matriculadas, embora a frequência média gire em torno de umas setenta crianças diariamente.

coletivamente pelo grupo (professoras e pesquisadores) foi questão curricular na educação infantil. Até então a escola organizava a sua estrutura curricular tendo como base as diferentes efemérides e datas cívicas. Havia, porém, no grupo um forte desejo de fundamentar o seu trabalho pedagógico a partir de uma organização curricular ancorada na *Pedagogia de projetos* (FREINET, 1991, HERNANDEZ e VENTURA, 1998). Iniciamos assim, uma “formação-investigação” no trabalho por projetos. E o primeiro a ser discutido e negociado junto às crianças foi “Os pequenos e seus direitos”,⁴⁸ pois, segundo Sarmiento (2007, p. 37): “as crianças permanecem sendo o único grupo social verdadeiramente excluído de direitos políticos expressos”.

A compreensão dos pequenos⁴⁹ como sujeitos de direitos tem sido fruto de concepções e debates muito recentes no Ocidente. Concepções e debates cujas matrizes histórico-sociais vêm tornando-se mais nítidas a partir da metade do século XX, principalmente nos países europeus após a Segunda Guerra Mundial, em virtude dos impactos da universalização dos sistemas escolares e da difusão dos meios de comunicação de massa.

Porém, se de modo geral as últimas décadas do século XX nos legaram o desejo e o desafio da adoção e defesa dessa cultura política dos direitos (BOBBIO, 1992, ARENDT, 1995 e CARVALHO, 2001), torna-se fundamental registrar que essa cultura é resultante de lutas incansáveis de homens e mulheres em todas as regiões do mundo, pela materialização de seus direitos, pela defesa de sua condição cidadã. Numa perspectiva histórica, a trajetória de realização dessa cultura de direitos nas modernas sociedades capitalistas tem sido atravessada por modos de funcionamento econômicos, culturais, políticos e sociais profundamente desiguais, regulados por culturas do privilégio e do arbítrio.

No caso brasileiro, nossa formação, marcada pela herança colonial, pelo regime escravocrata, pelas oligarquias e pelo caráter extremamente privado do Estado

⁴⁸A precariedade arquitetônica, material da escola, a ausência de equipamentos e a falta constante de merenda, somadas a grande pobreza das crianças e de suas famílias, contribuíram para que dentre outros, escolhêssemos esse projeto de trabalho.

⁴⁹É importante ressaltar que essa expressão não vem sendo utilizada, apenas, para designar crianças. Seu uso em nosso trabalho refere-se à condição histórica de *menoridade* (KANT, 1985) dos *pobres*, dos *subalternos*, dos *oprimidos* na sociedade brasileira.

brasileiro, dentre outras questões de natureza estrutural, vem contribuindo para que a nossa cidadania seja muito mais uma questão retórica que uma possibilidade real para a maioria do povo, pois, de acordo com Santos (1996, p. 12,13):

Em nenhum outro país foram assim contemporâneos e concomitantes processos como a desregularização, as migrações brutais desenraizadoras, a urbanização galopante e concentradora, a expansão do consumo de massa, o crescimento econômico delirantes, a concentração da mídia escrita, falada e televisionada, a degradação das escolas, a instalação de um regime repressivo com a supressão dos direitos elementares dos indivíduos, a substituição rápida e brutal, o triunfo, ainda que superficial, de uma filosofia de vida que privilegia os meios materiais e se preocupa com aspectos finalistas da existência e entroniza o egoísmo como lei superior, porque é o instrumento da busca da ascensão social. Em lugar do cidadão formou-se um consumidor, que aceita ser chamado de usuário.

Com base na realidade brasileira, a questão da cidadania, do acesso e manutenção de uma cultura de direitos, de se educar o/a cidadão/cidadã ainda representam *idéias incômodas e suspeitas* (CANIVEZ, 1991):

Às vezes eu acho que não tenho direito a nada (...) tô sem trabalho, dando o maior duro para não perder as minhas crianças (...) tendo que conseguir dinheiro para mudar, nessa casa não dá para ficar, não tem água, cortaram a luz (...) eu quero arrumar um emprego fixo, com carteira assinada, aí eu posso juntar um dinheirinho pra comprar meu lote e fazer a minha casa (...) parar de pagar aluguel é o meu maior sonho (fala de C., mãe de duas crianças da escola, em junho de 2010).

Com efeito, como materializar uma educação cidadã diante das históricas contradições político-sociais em curso no país? Como possibilitar que os *pequenos* cresçam exigindo respeito e dignidade, se a cultura autoritária e excludente na qual hegemonicamente estão imersos dificulta, quiçá impede, de *ser mais*, como nos provoca Freire? Como efetivar uma educação cidadã, se em sua própria cidade o que vigora é a sua condição de *menoridade* (KANT, 1985), sua *cidadania atrofiada* (SANTOS, 1996)?

Buscávamos, o coletivo da escola e nós pesquisadores, garantir pelo menos, nas quatro horas diárias que as crianças passavam na escola, um *ambiente generoso*

(GALANDINI e GIOVANNINI, 2002) que favorecesse o seu processo de conhecimento e sua formação enquanto sujeito de direito: “A cidadania da infância, neste contexto, assume um significado que ultrapassa as concepções tradicionais, a medida em que implica o exercício de direitos no mundo da vida” (SARMENTO, 2007, p. 42).

Assim, começamos a estudar e a trabalhar os direitos da criança, na tentativa de construir uma metodologia de ação que não apartasse prática e teoria, o “mundo da escola” e o “mundo da vida” da criança.

O ponto de partida do trabalho foi situarmos as próprias crianças quanto aos seus direitos, tentando interagir e ampliar os nossos conhecimentos num ambiente de amizade e de generosidade, compreendendo as crianças como interlocutores legítimos.

Em nosso projeto, inicialmente, temos o desafio de oportunizar que as crianças digam o que sabem ou pensam sobre o mundo em que se encontram. Concordamos com Freire (2005) que *ensinar exige respeito aos saberes dos educandos*, favorecendo assim, uma educação sócio-interacionista, de cunho dialógico.

Sabíamos que mesmo após a aprovação da convenção dos direitos da criança, em 1989, e de seu reconhecimento jurídico no Brasil, em 1990, que as crianças historicamente não são reconhecidas como sujeito de direitos. A proclamação e o reconhecimento jurídico de seus direitos, embora traga enormes avanços à condição infantil, não transforma por efeito da publicação das normas jurídicas, as desigualdades e as discriminações contras às crianças. Porém, insistíamos em fazê-los conhecer e debater os seus direitos, tendo como parâmetro que a cidadania da infância, se materializa nas relações sociais concretas que as crianças vivenciam ou que deixam de vivenciar.

A pesquisa e seus objetivos: as nossas intenções na escola

Fundamentada em trabalhos anteriores, vimos optando por uma metodologia polifônica que se fundamenta, principalmente, na pesquisa qualitativa de cunho etnográfico (GEERTZ, 1978 e SARMENTO, 2003). Acreditamos que a opção pela pesquisa qualitativa de natureza etnográfica tem possibilitado que pesquisadores e

pesquisados possam viver a experiência de uma *comunidade investigativa* (TAVARES, 2010), na qual o trabalho de campo, longe de ser apenas um espaço de coletas de dados e construção de conhecimentos, possibilita um movimento de ação-reflexão-ação coletivo sobre o conhecimento buscando corroborar o que SANTOS (2000) defende como papel de pesquisa numa perspectiva emancipatória. Ainda do ponto de vista político e epistêmico, três horizontes de questões embasam essa pesquisa:

A questão empírica: os componentes territoriais que constroem ou possibilitam os processos de educabilidade das crianças das periferias urbanas gonçalenses. Os últimos dados do IBGE (2010) e da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo parecem reiterar os dados empíricos coletados junto aos moradores entrevistados: não está ocorrendo a ampliação de vagas nas redes públicas de Educação Infantil, isto é, nas creches e pré-escolas municipais. A maioria dos moradores dos bairros periféricos só conseguem vagas nas creches conveniadas, que funcionam precariamente à margem das políticas públicas municipais (TAVARES, 2010).

Do ponto de vista do direito à cidade, das políticas urbanas e da urbanidade, amplia-se a pobreza, o desemprego e a precariedade urbana. E também aumenta a violência urbana. Morre-se e mata-se muito na cidade São Gonçalo, principalmente nos bairros e loteamentos irregulares. Não há como não relacionar essas questões aos processos de educabilidade das crianças pequenas, da Educação Infantil. São justamente elas que mais sofrem com a escalada da violência urbana em suas ruas e bairros, pois são alvos fáceis das “balas perdidas”, tanto dos traficantes, quanto da própria polícia, pouco preparada para intervenção nessas áreas de conflitos.

Outro horizonte investigativo, diz respeito à questão política: na contemporaneidade, vivemos um tempo paradoxal, no qual a celebração das virtudes democráticas e a ampliação formal dos espaços de participação e de fortalecimento da sociedade civil, entra em choque com o crescente recrudescimento de uma “zona de indiferenciação entre o lícito e o ilícito, o direito e o ilegal, entre o público e o privado, a norma e a exceção projetando uma inquietante linha de sombra no conjunto da vida urbana e suas formas políticas” (TAVARES, 2010).

Ao investigar as trajetórias urbanas e os circuitos de educabilidade das crianças dos bairros delimitados na pesquisa, percebo a existência de uma zona de indeterminação que atravessa o emaranhado da vida social, repercutindo nas práticas e nos circuitos da vida urbana mais ampla, não somente nos equipamentos escolares. Do ponto de vista do horizonte epistemológico, entendo ser necessário cada vez mais aprofundar a concepção da pesquisa como uma experiência de conhecimento. Trata-se de focar e deslocar-se do campo do já sabido para a formulação de novas questões e novos problemas, num esforço de complexificar o olhar para o terreno movediço no qual a realidade se move.

Em nosso estudo, vimos aprofundando a concepção de que a cidade, mais do que um conceito, é um campo de práticas (TAVARES, 2010). Não se trata de inventar novas teorias e muito menos de domesticar a(s) realidade(s) estudada(s) em alguma matriz explicativa geral. Ao pensar a cidade com um campo de práticas, sobretudo de práticas infantis de conhecimento, representação e apropriação do espaço urbano, busca-se elaborar um plano de investigação mais flexível, mais aberto, que produza linhas de força que nos instiguem a pensar de forma plural e inventiva a questão urbana. Esse horizonte, que além de ser epistêmico, também é político, tem nos inspirado a formulação de novas questões, novos problemas de análise, principalmente em diálogo com o mundo da escola que, via de regra, não tematiza a vida urbana como uma questão-limite para os processos de educabilidade infantil.

Colocadas estas questões teórico-metodológicas, afirmamos que muitas são as nossas intenções na escola. Uma pesquisa é sempre motivada por questões políticas e epistemológicas, além das institucionais e pessoais. Muitas vezes, além dessas intencionalidades, um dos principais objetivos é o relacional, isto é, a criação de vínculos afetivos com determinado espaço e com pessoas que circulam nesse espaço. No nosso caso, o trabalho na Escola Arca de Noé, tem conjugado tanto os objetivos político-epistemológicos quanto os relacionais, pois gostamos de estar na escola, dialogando com diferentes sujeito escolares, em especial, às crianças.

Antes de começarmos a desenvolver o projeto na escola, fizemos algumas visitas com o objetivo de conhecer as crianças dos turnos manhã e tarde. Fomos

também às reuniões com os responsáveis e famílias das crianças para explicar aspectos do trabalho de parceria entre a Universidade e a Escola Arca de Noé.

No desenvolvimento da pesquisa planejamos atividades que tinham como objetivo principal os direitos da criança, pois buscávamos que elas conhecessem a “substância” de cada direito; por exemplo: os direitos de *proteção* (nome, da identidade, do pertencimento a uma nacionalidade, família, contra a discriminação, maus-tratos e a violência dos adultos), os de *provisão* (de alimento, habitação, de condições de vida, saúde, assistência, educação, etc) e os de *participação* (na decisão relativa à sua própria vida e na organização das instituições em que atua).

Essas atividades foram planejadas e implementadas numa perspectiva transversal, a partir de uma pedagogia do projeto, que parecia favorecer o diálogo da criança com a questão dos direitos:

Organizar o trabalho pedagógico por projetos na educação infantil parece ser uma estratégia epistêmica e relacional de oportunizar o aprendizado de conhecimentos e práticas culturais planejadas aos interesses e preocupações das crianças pequenas, envolvendo também, os problemas emergentes da vida social mais ampla, a realidade social fora da escola, a cidade, bem como às questões culturais do grupo investigado. Pensamos que os projetos de trabalho podem transversalizar o currículo da escola da infância, pois os temas trabalhados podem ser explorados e aprofundados de maneira transversal, rizomaticamente, implicando em trabalhos de pensamento, pesquisas, busca de conhecimentos prévios, experiências distintas coletivas e ou individuais de produção de conhecimento sobre o tema pesquisado, tais como entrevistas, aulas passeio, visitas a *lugares de memória*, conversas livres, dentro outras modalidades de estudo e pesquisa, além do planejamento e da experimentação de uma multiplicidade de atividades e de linguagens, bem como inúmeras formas de registro e sistematização, que podem ser realizadas tanto de modo individual pela criança, quanto em grupos pequenos grupos, ou mesmo com a participação de todas as crianças da turma. (TAVARES, 2010, p. 22).

Relatamos a seguir uma das atividades desenvolvidas com as crianças e pesquisadoras, no percurso de nossa pesquisa.⁵⁰

⁵⁰Estamos denominando percurso da pesquisa, não somente as idas quinzenais à escola, mas também os nossos encontros semanais, de discussão e preparação de nossa intervenção na escola.

Direito ao nome e ao pertencimento familiar

Esta atividade objetivou que às crianças compreendessem a importância do nome próprio, bem como a força do nome de cada um. O nome como um patrimônio cultural individual-familiar. Para exemplificarmos a importância do nome, construímos junto às crianças dois bonecos e sugerimos que eles precisavam de um nome. Então, as crianças os “batizaram” de Severino e Carol.

Continuamos conversando sobre a família de Severino e Carol, estabelecendo relações com as suas famílias. Boa parte das crianças é oriunda de família matrifocais, chefiadas pela mãe. O pai, via de regra, não era personagem presente na cena familiar. Contamos uma história do Ziraldo para as crianças e o livro chamava-se “A letra N”. O livro narrava sobre paixão, o amor entre a letra N e o número 8. Terminada a história perguntamos se a letra N poderia se casar com o número 8. Rapidamente as crianças responderam que não, *porque o oito só poderia se casar com a “oita”*.

Através desta fala percebemos que a criança desde muito cedo, constrói hipóteses sobre a questão de gênero e confirmamos esta compreensão quando fizemos a brincadeira de dizer quem era a mãe de cada animal. Ao perguntarmos quem era a mãe do macaco, eles responderam que era a macaca e depois usaram a mesma regra para os outros animais. *A mamãe do boi é a bóia e a do pinto é a pinta*.

Percebemos assim, que as experiências de gênero, tanto como as de raça e de classe, são vivenciadas desde a mais tenra idade, quando as crianças pequenas aprendem em espaços diferenciados, a fazer diferenças entre atributos anunciados como femininos e masculinos, aprendendo a internalizar papéis sociais atribuídos a mulheres e homens, que de modo geral, nada possuem de *natural*, sendo construções sociais e identitárias muitas vezes violentas e que apontam para a manutenção das desigualdades de sociais e de gênero.

A narrativa dos nossos diferentes interlocutores (crianças, professores, pais) faz emergir não apenas uma história individual, mas a riqueza dos significados apropriados pelo sujeito da produção social. Quem narra traz sempre os processos sociais de sua produção narrativa.

Nos aproximamos assim, de um outro autor, cuja a obra vem alimentando a nossa compreensão dialógica da pesquisa: Mikhail Bakhtin. Para esse autor, tudo que diz respeito ao sujeito chega à sua consciência por meio da palavra do outro com a sua entonação valorativa e emocional:

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da minha mãe, etc.) e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo (1992, p. 378).

Ainda para Bakhtin, a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está na interação dialógica entre as pessoas que a procuram coletivamente. Portanto, a unidade de experiência e de verdade humana é sempre polifônica. Isto é, somente a tensão entre as múltiplas vozes que participam do diálogo, tanto no “mundo da vida” quanto no “mundo da escola” pode dar conta de intensidade e da complexidade da realidade.

Não há palavra que seja a primeira ou a última, e nos dá limites para o contexto dialógico (este se parte num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estarão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificam (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro (1992, p. 141).

Em nosso diálogo com as crianças,⁵¹ vimos confirmando o papel do dialogismo Bakhtiniano, onde cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e se colocam em embate, valores sociais de diferentes orientações, muitas vezes, contraditórias. A palavra revela-se no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais (BAKHTIN, 1981).

Em nossas “alfabetizações cotidianas”, vimos aprendendo, pesquisadores, professores e crianças, que a temática dos Direitos Humanos, dentre eles os direitos da

⁵¹O relatório de Alessandra C. Abreu e Adriana S. Silva, “Catadores de Pérolas: apontamentos de jovens professoras no cotidiano da escola de Educação Infantil Arca de Noé”(2008), é ilustrativo de nossa interlocução com as crianças.

criança, é uma questão estrutural, de longa duração que não pode ser invisibilizado na/pela escola da infância.

Defendemos que a cidadania existente entre nós é fruto de relações sociais complexas, conflitivas, construída em meio a combate e negociações. Defendemos, também, que uma condição cidadã é uma aprendizagem cotidiana construída nas instâncias sociais da qual a escola, por sua natureza histórica, representa uma dimensão fundamental.

Assim, a cidadania, não como um dado natural, mas como uma aprendizagem fundamentalmente social, pode ser tornar nas instituições escolares um *estado de espírito, enraizado na cultura* (SANTOS, 1996, p. 7).

Desse modo, o que o trabalho da pesquisa vem possibilitando confirmar é a riqueza do cotidiano da escola de educação das infâncias para a formação da professora da infância, bem como de uma “cultura de direitos” (ARENDR, 1995) na qual, adultos e crianças possam ser parceiros, co-construtores ativos de seus destinos no(s) mundo(s).

Referências

- ARENDR, H. **A Condição Humana**. São Paulo: Forense universitária, 1995.
- ARIÈS, P. **História Social da Infância e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.
- _____. **Estética e criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBIER, R. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BOBBIO, N. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro, 1992.
- CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** São Paulo: Papyrus, 1991.
- CARVALHO, J.M. **A cidadania no Brasil: O longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001.
- CHAUÍ, M. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 01 de maio de 1990.
- CORSINO, P. **Trabalhando com projetos**. Rio de Janeiro, 200, mimeo.

- FREINET, C. **A Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1991
- FREIRE, P. **A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.
- GALANDINI, A. e GIOVANNINI, D. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- HERNANDÉZ, F. e VENTURA, M.A. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- IBGE – **Censo Demográfico Nacional**. Rio de Janeiro: Ed. IBGE, 2010.
- KANT, I. **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- POSTAMN, N. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia editorial, 1999.
- NARODOWSKI, M. A Infância como construção pedagógica. In: **Escola básica na virada do século**. Costa, M.V. (ORG.). São Paulo: Cortez, 1996.
- RODRIGUES, J.C. A infância e o poder. In: **Ensaio em antropologia do poder**. RODRIGUES, J.C. Rio de Janeiro: Terra Nova, 1992.
- SARMENTO, M.J. A infância e o trabalho: a (re)construção social dos ‘ofícios de crianças’. In: VIEIRA, M.M. e RESENDE, J.M. (Orgs.) **As cores da infância-realidades fragmentadas**. Portugal: Instituto de estudos e de divulgação sociológica. 2000.
- _____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, MJ.; CERISARA A.B. (orgs.) **Crianças e miúdos: Perspectivas sociais pedagógicas da infância e da educação**. Porto: ASA, 2004.
- _____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V.M.; SARMENTO, M.J.(ORGS). **Infância (in)visível**. São Paulo, JUNQUEIRA MARIN, 2007.
- ANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1996.
- TAVARES, M.T.G. **A(s)Infâncias e a cidade: discutindo processos formativos de crianças nos territórios gonçalenses**. Projeto de Iniciação Científica, UERJ, Rio de Janeiro, 2010, Mimeo.